جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس

إعداد
ميرا محمد رمضان زيد

إشراف
د. علي حبايب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس. فلسطين.
2016

أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس

إعداد

ميرا محمد رمضان زيد

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 4 / 8 / 2016م وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
- د. علي حبايب/ مشرفاً ورئيساً	.....
- د. نسيم بني عودة/ ممتحناً خارجياً	.....
- د. سهيل صالحة/ ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به... إليك والدي

إلى نبع الحنان في هذه الحياة... والدتي الحبيبة

إلى أشقاء روحي... رمضان, ومعن, وسالي, وسارة.

إلى عماد قلبي... عماد حجاوي

إلى الذين أحبهم ويحبونني...

ألى كل من مد لي يد العون...

إلى أساتذتي الأفاضل في جامعة النجاح الوطنية الذين نهلت من نبعهم وحققت ما طمحت إليه...

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العلمين، له سبحانه الفضل والمنة.

أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى مشرفي الدكتور علي حبايب لما بذله من جهود جبارة في إتمام هذه الرسالة، والذي منحني من وقته وخبرته الكثير وأرشدني وأمدني بالرأي السديد...

كما أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان للجنة المناقشة الدكتور سهيل صالحة مناقشاً داخلياً، والدكتور نسيم بني عودة مناقشاً خارجياً اللذين شرفاني بقبول مناقشة الدراسة، ولدورهم الكبير في إثراء الدراسة من علمهم وخبرتهم.

وأتقدم بالشكر إلى كل أساتذتي في برنامج المناهج وأساليب التدريس...

وزملائي في برنامج المناهج وأساليب التدريس...

إليهم جميعاً حبي وتقديري.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص, باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد, وأن هذه الرسالة ككل, أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علمية أو بحث علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: **اسم الطالبة: ميرا محمد رمضان زيد**

Signature: **التوقيع:**

Date: **التاريخ: 2016/8/4**

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ت
الشكر والتقدير ..... ث
الإقرار ..... ج
فهرس المحتويات..... ح
فهرس الجداول ..... ذ
فهرس الملاحق..... ر
الملخص..... ز
الفصل الأول..... 1
مشكلة الدراسة وأهميتها 2
مقدمة:..... 2
مشكلة الدراسة وأسئلتها :..... 3
فرضيات الدراسة:..... 6
أهمية الدراسة:..... 6
أهداف الدراسة:..... 6
حدود الدراسة:..... 7
مصطلحات الدراسة:..... 7
تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها :..... 7
الفصل الثاني 9
الإطار النظري والدراسات السابقة..... 10
أولاً: الإطار النظري:..... 10
أهداف القراءة:..... 12
أنواع القراءة:..... 14
النظم المدرسية ومعوقات القراءة..... 21
الضعف في القراءة:..... 22
أسباب تدني مستوى القراءة وضعفها:..... 23
مقترحات لعلاج هذا الضعف:..... 25
ثانياً: الدراسات السابقة:..... 26
الدراسات العربية:..... 27

الدراسات الأجنبية :..... 39
التعقيب على الدراسات السابقة: 43
الدراسات التي تناولت أسباب تدني مستوى القراءة: 44
التعقيب على الدراسات الأجنبية: 44
الفصل الثالث..... 46
الطريقة والإجراءات..... 47
منهج الدراسة:..... 47
مجتمع الدراسة:..... 47
عينة الدراسة:..... 47
أداتا الدراسة:..... 48
صدق الاستبانة:..... 49
ثبات الاستبانة:..... 49
المقابلة :..... 50
إجراءات الدراسة:..... 50
متغيرات الدراسة : 51
المعالجات الإحصائية :..... 51
الفصل الرابع..... 53
نتائج الدراسة..... 54
أولاً : النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة : 54
ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:..... 59
الفصل الخامس 71
مناقشة نتائج الدراسة 72
أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 72
ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصها:..... 77
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها: 78
رابعاً: الفرضية المتعلقة بالفرضية الثالثة التي نصها:..... 79
خامساً: النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الأول:..... 79
سادساً: النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثاني:..... 79
سابعاً:النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثالث: 80

ثامناً: النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الرابع:..... 80
التوصيات:..... 81
المقترحات:..... 81
المصادر والمراجع..... 82
الملاحق 89
Abstract.....B

فهرس الجداول

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة 48

الجدول (2): معاملات الثبات للاستبانة ومجالاتها 50

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي 55

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بطرائق التدريس 56

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بأساليب التقويم 57

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه 58

الجدول (7): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير النوع 59

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير المؤهل العلمي 61

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير المؤهل العلمي 62

الجدول (10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي 63

الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال أسباب تتعلق بطرائق التدريس 63

الجدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال أسباب تتعلق بأساليب التقويم 63

الجدول (13): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة 64

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير سنوات الخبرة 65

الجدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير سنوات الخبرة 66

فهرس الملاحق

ملحق (1): الاستبانة قبل التحكيم 90
ملحق :(2) أسماء المحكمين 94
ملحق :(3) الاستبانة بعد التحكيم 95
ملحق (4): المقابلة الشفوي للتعريف بالمقابلين 100
ملحق (5): أسئلة المقابلة 101

أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية

من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

في محافظة نابلس

إعداد

ميرا محمد رمضان زيد

إشراف

د. علي حبايب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس، وبيان أثر الجنس و المؤهل العلمي والخبرة في متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

واستخدمت الباحثة المنهج المختلط وقد تكون مجتمع الدراسة من (472) معلماً ومعلمة في الفصل الدراسي الأول للعام(2016-2015)، وقد تم اختيار عينة عشوائية حجمها (165) معلماً ومعلمة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة تضم (52) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وتم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما بلغ معامل ثباتها (0.96)، وتم إجراء مقابلات مع (9) مشرفي ومشرفات اللغة العربية والمرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم بنابلس.

وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية كانت مرتفعة في المجال الذي يعود للأسباب التي تتعلق بالطالب نفسه إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.68)، ومتوسطة في مجالي الأسباب المتعلقة بالمحتوى الدراسي بمتوسط حسابي (3.12)، والأسباب المتعلقة بأساليب التقويم

بالمتوسط الحسابي نفسه، ومنخفضة للأسباب المتعلقة بطرائق التدريس بمتوسط حسابي يقدر ب(2.93).

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير النوع، في مجالي أسباب تتعلق بأساليب التقويم وأسباب تتعلق بأداء الطالب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي وأسباب تتعلق بطرائق التدريس، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة، وذلك لصالح الذكور.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي وأسباب تتعلق بطرائق التدريس وأسباب تتعلق بالتقويم، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة لصالح ماجستير فأعلى.

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5-أما ما يتعلق بالمقابلة فقد كشفت إجاباتها بأنه يتم تشخيص الضعف القرائي عن طريق الملاحظة المباشرة للطالب وامتحانات القراءة الجهرية، وتتم المعالجة بوساطة مراعاة الفروق الفردية بتقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة ومتابعتهم ورفعهم إلى الأفضل، وعقد مسابقات في القراءة الجهرية، واستخدام طرائق مشوقة واستراتيجيات حديثة في التدريس لخلق طالب قارئ، يفهم ما يقرأ.

وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات ومنها عقد مجالس الآباء أو الأمهات بصورة مستمرة في المدارس الأساسية لتوعية أولياء الأمور بكيفية مساعدة الأبناء على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة، وضرورة وجود امتحان القراءة الشفوية إلى جانب الامتحان الكتابي في مادة اللغة العربية لقياس مستوى التلاميذ في صحة النطق وحسن الأداء وجودة الإلقاء، وتشخيص الضعف في أي جانب من هذه الجوانب وعلاج هذا الضعف.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تعد القراءة الأمر الأول والكلمة الأولى التي أمر بها الله سبحانه ليخرج بها البشرية من الظلمات إلى النور، ومن الجهل والضلال إلى نور الحياة الكريمة، فالقراءة عين المعرفة وغذاء العقل، إنها السبيل الأول لتوسع المدارك وتطوير المعلومات وكسب الثقافة والحافز للإبداع والابتكار ككل، وهي حجر الأساس في تقدم الأمم ورقي الشعوب، والأمة الواعية هي الأمة القارئة (السعيد،2009).

والقراءة من أهم المهارات الضرورية، واللازمة للفرد كي ينجح في حياته الخاصة والعامة وهذه الأهمية تنبع من كون القراءة وسيلة من الوسائل الأساسية للتفاهم والاتصال والتواصل بين أبناء الجنس البشري، وهي سبيل لا غنى عنه في سبيل توسيع آفاق الفرد العلمية والمعرفية، وإتاحة الفرص أمامه للاستفادة من الخبرات الإنسانية، وذلك كله يؤمن له العوامل الأساسية للنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي (مصطفى،2005).

وتزداد حاجة الإنسان إلى القراءة مع ما يسود العالم من ثورة معرفية ومع ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري ومعرفي بمعدلات هائلة يومياً، وأصبحت المعرفة قوة تمكن الإنسان من الولوج الآمن إلى القرن الواحد والعشرين بما يتميز به من تطورات وتناقضات وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، وفي خضم ذلك كله ليس من سبيل للإنسان إلا بامتلاك المعرفة والتحصن بها في مواجهة كل التحديات، ولن يتأتى له ذلك إلا بالقراءة (السيد محمد،2003).

وقد أكد الفيلسوف الإنكليزي "فرانسيس بيكون" أن القراءة تصنع الإنسان الكامل، وذهب الشاعر الفرنسي "فولتير" إلى أبعد من ذلك، حين رأى أن الذين يقودون الجنس البشري، هم الذين يعرفون كيف يقرؤون وكيف يكتبون (مصطفى،2005).

والقراءة أداة يلتقي بها الإنسان مع فكر الإنسان ويستنشق عبير الفن والشعر والقصة، ويطل منها على الفكر الإنساني طولاً وعرضاً، ويتعرف فيها على الثقافات المعاصرة والغابرة، فيتكون بفعلها تفكير الانسان واتجاهاته، كما تعمل على بناء شخصيته وتكوينها (السعيد،2009).

فالقراءة وسيلة من وسائل إتقان اللغة، وعاملاً من عوامل التدريب على استعمالها وفهم عناصرها، ولا يتم ذلك إلا إذا استثمرها المعلمون واتخذوها مصدراً رئيساً لتعلم اللغة وتنمية التفكير وتربية الذوق. وهذا يتطلب التركيز على صحة النطق والاهتمام بمخارج الحروف وضبط بنية الكلمات والجمل، كما يتطلب فهم النص المقروء والتفاعل مع واقعه وأحداثه (عابد،2008).

والقراءة عملية تفاعل متكاملة فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين، ثم يفكر فيها, ويقرؤها حسب خلفيته وتجاربه السابقة، ويخرج منها بأفكار وتعميمات جديدة وتطبيقات عملية، وأيضاً هي عملية اتصال لنقل المعلومات من المرسل الى المستقبل، وبذلك تهدف إلى الوقوف على المعنى من خلال الأحرف والكلمات المطبوعة. ولقد تطور مفهوم القراءة بكونها عملية ديناميكية بسيطة إلى مفهوم معقد يستلزم تدخل الإنسان بكل جوانبها، ففي مستهل القرن العشرين بدأت بمفهوم لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، وكانت الأبحاث تتناول النواحي الفسيولوجية، مثل:حركات العين وأعضاء النطق، أصبحت القراءة بمفهومها الحديث نشاطاً فكرياً، تشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقاً صحيحاً، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات (الدليمي،2005).

وتهدف القراءة إلى توثيق الصلة بين الطالب والكتاب، وتوسيع إدراك الطفل وتنمية شخصيته وفكره, وتنمية قدراته ومهاراته، وإكسابه ثروة لفظية متنوعة، وتجعله يربط ما بين القراءة السابقة والقراءة الحديثة ويحصل على المعرفة الجديدة، فالطالب لا يستطيع تحقيق التقدم في أي ناحية من النواحي إلا إذا تمكن من السيطرة على مهارات القراءة فهي مفتاح التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يلتحق الطلبة بالمدرسة بقدرات متباينة وفروق فردية مختلفة، ويتعلمون القراءة في المراحل الأولى من التعلم في المدرسة، إذا وجدوا عناية جيدة وطرق وأدوات تعليمية مناسبة، وتتغير مستويات القراءة لدى الطلاب وفقاً للصعوبات التي يواجهونها، ولا سيما القراءة الجهرية المرتبطة بالخجل، فضلاً عن عدم الفهم والاستيعاب لما يقرأ.

ويواجه التلاميذ أزمة في القراءة، إذ يعانون صعوبات قرائية متعددة الأنواع، وترجع هذه الأزمة إلى عوامل شتى بصرية وعصبية وسمعية ونطقية وعقلية وعاطفية واجتماعية وثقافية (أبو زلال، 2008).

فمن المشكلات الرئيسة التي تواجه التلاميذ عند تعلمهم القراءة أنهم لا يستطيعون استخدام الطريقة الصوتية في قراءة الكلمات، فالقراء الذين يعانون من صعوبات قرائية غير قادرين على التعرف المباشر على الكلمات المقروءة بسبب القلق الداخلي لهم عندما يصادفون كلمة غير مألوفة في النص المقروء (Morris & Darrell,2007).

وينتج الضعف القرائي في الصفوف الدراسية الأولى للتلاميذ عن العديد من الأسباب والمشكلات، ويعد تحديد هذه الأسباب من الأمور المهمة للوصول إلى أساليب العلاج للقضاء على هذه المشكلة.

وتأتي هذه الدراسة للوقوف على أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس.

وبالرغم من الجهود التي يبذلها القائمون على العملية التربوية والمهتمون بتطوير التعليم لمواكبة عصر التكنولوجيا والمعلومات، وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العملية، إلا أنّ هناك مشكلات ما زالت تؤرق التربويين والآباء والطلبة، كون هذه المشكلات متجددة، ولعلّ الضعف القرائي لدى بعض التلاميذ يأتي في مقدمة هذه الموضوعات، كون القراءة هي من أوليات المهارات الأساسية التي يتطلبها النمو الإنساني على كافة المستويات، ووسيلة للتزود بالمعرفة والاتصال بالآخرين (العيسائي،2007).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام، فقد برزت ظاهرة تدني التحصيل الأكاديمي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية وعدم مقدرتهم على القراءة، إذ شغلت هذه المشكلة جميع الأوساط التربوية والعائلية والمجتمع المحلي بأكمله، وكثرت التساؤلات عن المسؤول عن هذا التدني: أهو المدرسة؟ أم البيت؟ أم المنهاج؟. وقد قامت الجهات التربوية المختلفة بعقد مؤتمرات وندوات ودورات في محاولة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة التي تعطي نتائج سلبية في نتاج الطالب بعد انتهاء المرحلة الدراسية (مدانات،2001).

ويعود ذلك في الغالب إلى مجموعة متنوعة من الأسباب التي تقف وراء انخفاض تحصيل التلاميذ الدراسي في مختلف المراحل الدراسية والتي تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية التعلمية. وربما يؤدي هذا التحصيل المتدني للطلاب إلى جعلهم غير قادرين على تكوين علاقة قوية مع أسرهم ومع معلميهم، بل إن ذلك قد يولد حقداً في نفوسهم على بعض زملائهم، وقد يؤدي إلى فقدان التلميذ ثقته بنفسه، وهو ما يجعل الفشل سمة غالبة في أي عمل يسند إليه في المستقبل، وربما يؤدي ذلك إلى إصابة التلميذ باضطرابات نفسية خطيرة وهو يعاني في الأصل من نقص في الفهم والاستيعاب بسبب إحساسه بهذا النقص (عيسى،2008).

وقد لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة وجود ضعف واضح لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مادة اللغة العربية لأسباب يعود بعضها إلى المحتوى الدراسي وبعضها إلى طرائق التدريس وبعضها للطالب نفسه وللظروف العائلية وبعضها لأساليب التقويم المستخدمة، وهذا ما سوف تسعى الباحثة للتأكد منه باستطلاع آراء المعلمين والمشرفين التربويين. وأكدت بعض الدراسات على هذه المشكلة كدراسة العجيل (2006) التي أوصت بضرورة عمل دراسة أسباب ضعف القراءة لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربية، لذلك عملت الدراسة الحالية بيان أسباب تدني مستوى القراءة لدى المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

وبناء على تقدّم، تتحدد مشكلة هذه الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس؟
2. ما مقترحات علاج الضعف القرائي لطلاب المرحلة الأساسية؟

فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تعزى إلى جنس المعلم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تعزى إلى خبرة المعلم.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها، كونها :

1. إثراء الأدب التربوي حول تحديد أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في محافظة نابلس.
2. مساعدة وزارة التربية ومركز المناهج على رصد أسباب تدني مستوى القراءة، إذ تشكل نتائج هذه الدراسة مؤشرات تدفع خبراء المناهج بأن يطوروا المناهج الدراسية كي تعالج جوانب الضعف التي كشفت عنها الدراسة.
3. مساعدة كل من المعلمين المشرفين التربويين وأولياء الأمور على معرفة الأسباب في تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تمهيداً لاقتراح الحلول المناسبة لحلها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى القراءة لدى المرحلة الأساسية في مادة اللغة العربية.
2. تقديم المقترحات العلاجية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مادة اللغة العربية.
3. تعرف دلالة الفروق في أسباب تدني القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية، وفق متغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وخبرته.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحد الموضوعي: أسباب تدني مستوى التحصيل التي يبديها معلم المرحلة الأساسية ومشرفها هي أسباب عامة وليست خاصة بالتلميذ الأكثر ضعفا.
2. الحد الزماني: يتحدد زمن الدراسة بالفصل الدراسي الأول للعام 2016/2015
3. الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي ومشرفي اللغة العربية في محافظة نابلس.
4. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية لمحافظة نابلس.
5. الحد الإجرائي: اقتصرت الدراسة على أداتين هما الاستبانة والمقابلة، وتتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات لأداتي الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها :

القراءة: عملية شخصية ديناميكية يستثمر فيها المرء خبراته الحياتية واتجاهاته وأفكاره ومشاعره ومخزونه المعرفي وأعماله وملاحظاته ومشاهداته، لذا فان القراءة تختلف من فرد إلى آخر في عناصرها ومقومات النجاح في إتقان كفاياتها (مصطفى،2005).

الضعف في القراءة: هو ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة وعدم قدرتهم على معرفة الحروف والكلمات العربية وما تدل عليه من معان مختلفة ونطقها نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب (الموسوي،2007).

ويُعرّف **إجرائياً** من وجهة نظر الباحثة بدرجة استجابة المعلمين على استبانة أسباب تدني مستوى القراءة المعدّة خصيصاً لأغراض هذه الدراسة.

المقترحات العلاجية: هي عمليات منظمة هادفة موجهة لتصحيح مسار العملية التعليمية عن طريق توفير بيئة تعلمية تساعد الفئة المستهدفة على استثمار قدراتها الخاصة إلى أقصى حد ممكن (سعد،2006).

وتعرف **إجرائياً** من وجهة نظر الباحثة بالحلول والبرامج والاستراتيجيات والطرائق التي تخفف من الصعوبات التي تواجه الطلاب في القراءة للحد منها ووصولاً إلى إتقان القراءة.

المرحلة الأساسية: عرفتها الباحثة اجرائياً بأنها: المرحلة التي تشمل المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع، والمرحلة الأساسية العليا من الصف الخامس حتى العاشر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة:

- **الدراسات العربية**
- **الدراسات الأجنبية**

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل محاور الإطار النظري، والدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها أو بحثت في مواضيع ذات صلة.

أولاً: الإطار النظري:

إن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث، باعتبارها أهم وسائل التفاهم والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية ووسيلة من وسائل التذوق والاستمتاع فهي عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي, والانفعالي للفرد، ليس هذا فقط بل لها أيضا قيمتها الاجتماعية، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يدون ويكتب أو يطبع من كتب يقرؤها من يريد، في الوقت الذي يشاء. ثم إن الصلة بالمادة المكتوبة تساعد في رفع مستوى المعيشة، ودعم الروابط الاجتماعية، وفي تنمية الذوق، وتعميق العواطف الإنسانية (الحسن،2000).

ولقد تطور مفهوم القراءة عبر التاريخ، حيث سار هذا المفهوم في المراحل الآتية:

1. كان مفهوم القراءة محصوراً في حدود ضيقة حدها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء.
2. تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.
3. ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف له عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء والمقروء تفاعلا يجعله يرضي، أو يسخط، أو يعجب، أو يشتاق، أو يسر، أو يحزن (مصطفى،2005، 17-18).

ويعرفها الحسن بأنها: نطق الرموز نطقاً صحيحاً مع فهم القارئ لما يقرأ ليتمكن من النقد والتحليل ليفيد مما يقرأ في حل مشكلاته، وفي مواجهة مواقف الحياة (الحسن،13،2000).

ويعرفها عطية بأنها: عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة وتشمل على المعنى والرمز الدال على اللفظ، وتتم آلياً من خلال عمليتين: الأولى: إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر ونقل صور تلك الرموز إلى الدماغ التي يتولى تحليلها وإدراك محتواها. والثانية: الترجمة اللفظية لتلك الرموز بواسطة إجازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق فتحولها إلى ألفاظ (عطية،91،2009).

من هنا فالقراءة عمليتان متصلتان: العملية الأولى: استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية عملية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز. وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه والذاكرة. وهناك خمسة تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

1. عملية تتصف بالطلاقة: يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست شعورية تقوم على بذل الجهد، وهذا يتطلب من القارئ إتقان الترميز والرموز الكتابية حتى يمكن إدراك الكلمات والتعرف عليها بسرعة ودقة وسهولة.
2. عملية بنائية: فالقراءة عملية بنائية تقوم على استخلاص المعنى من النص المكتوب، فالقارئ يستجيب للرموز المكتوبة في النص، ثم يستخلص المعنى من النص اعتماداً على معرفته وخبرته المختزنة لديه.
3. عملية استراتيجية: فالقارئ الماهر له القدرة على تغيير أسلوبه القرائي اعتماداً على طبيعة النص والغرض منه ودرجة تعقيده، ومدى ألفة الطالب له، فهو بذلك يستخدم الاستراتيجية الملائمة لكل نص قرائي.
4. تقوم على الدافعية: تتطلب عملية القراءة تركيزاً مستمراً للانتباه ومن الصعب المحافظة على هذا التركيز ما لم يكن النص مشوقاً للقارئ، أو أنه يحمل معاني وأفكاراً جديدة.
5. عملية مستمرة مدى الحياة: القراءة مهارة مستمرة النمو، تتحسن بالممارسة، كما أنها تتعمق من خلالها. ولا يمكن الوصول بالقراءة إلى درجة التمكن والإتقان من ممارسة واحدة. وإنما يحدث التمكن بشكل تدريجي اعتماداً على النمو العقلي والممارسة من ناحية ثانية (محمد،2005).

فالهدف من كل قراءة فهم المعنى والفهم يشمل الربط بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (يونس،2000).

فالفهم القرائي عبارة عن عمليات تفكير يحاول من خلالها القارئ فك الرموز المكتوبة، وهذه العمليات تبدأ بشرح الرموز المكتوبة وتفسيرها، وإدراك تصور المعنى، ثم استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب، والانتهاء من كل ذلك إلى ما يسمى بالقراءة الناقدة والإبداعية (مجاور،2000).

ويمكن الاستدلال على حدوث عملية الفهم القرائي من خلال استجابة القارئ للمقروء وإجابته عن الأسئلة التي تدور حوله، وإصداره لأحكام وآراء بناء على المعاني الواردة في النص، وحله لمشكلات خارجه، أو إضافته لما هو جديد (فضل الله،2001).

أهداف القراءة:

هناك عدد من الأهداف التي تحققها القراءة في حياة الناس، أهمها:

1. التسلية والاستمتاع: هي ملئ أوقات الفراغ بما يفيد، والمثل العربي يقول: (الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك).
2. تنمية مهارات التفكير والتعبير: القراءة هي مهارة فهم النص واستيعابه وحسن التعبير عنه، كذلك الاستفادة منه في الكتابة والتأليف والإبداع والابتكار عند الحاجة.
3. خلق المجتمع القارئ: إن من أسمى واجبات المؤسسات التعليمية، خلق المجتمع القارئ، وتنمية قدرات التلاميذ الفكرية والتعبيرية، وجعل المطالعة والبحث الذاتي عن المعلومات أولى ركائز التعليم وأهم وسائله, مع ربطها بالحياة ومتطلباتها، وتوسيع مدارك الدارسين العقلية (صوفي،2007).

ويرى (الحسن،2000) أن للقراءة أهدافاً عامة وخاصة, أما الأهداف العامة فهي:

1. تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وعن طريقها يكتب القارئ المعارف والمفاهيم والحقائق والآراء.

2. إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه مما تستهويه من لون قرائي معين. كالقصة او الشعر أو الاجتماع أو التاريخ.. وغير ذلك.
3. القراءة أداة التعليم والتعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع التقدم في علمه إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.
4. وسيلة لاتصال الفرد بغيره، مما تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية أو اللغوية.
5. من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.
6. الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره، ويريد غيره أن يقف عليه.

والأهداف الخاصة هي:

1. جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
2. كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.
3. تنمية الميل إلى القراءة
4. الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.
5. تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.
6. استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.
7. الفهم: كسب المعلومات وزيادة الثقافة والمعرفة كقراءة الصحف والمجلات، ثم الفهم للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية كقراءة الخطابات والإعلانات، ثم الفهم للتسلية والمتعة والتذوق كقراءة القصص والفكاهات، ثم الفهم لنقد الموضوعات والتعليق عليها كموضوعات الصحف أو الكتب أو البحوث.

وترى الباحثة أن القراءة من أهم المصادر اللازمة لتنمية شخصية الطالب وقدرته على التعبير، فهي منبع من منابع الخبرة الهامة للطلبة، ووسيلتهم للتزود بكل ما يلزمهم لاكتسابهم المعرفة والمعلومات.

أنواع القراءة:

1. القراءة الصامتة: وهي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت (أي ان البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة)، وتسمى بالقراءة البصرية لأنها تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ (الحسن،2000).

ومن أغراضها: تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها، وزيادة القدرة على الفهم، وزيادة قاموس القارئ وتنميته لغوياً وفكرياً، وحفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الأدب الرفيع.(مصطفى،2005)

ومن مزاياها:

1. أيسر من القراءة الجهرية لأن القارئ فيها يتحرر من عبء الاهتمام لصحة النطق والحركات الإعرابية (عطية،2007،99).
2. زيادة سرعة القارئ في القراءة مع إدراكه للمعاني، لأنها أسرع من القراءة الجهرية التي تتطلب التركيز على الضبط والطالب بذلك يقرأ كماً أكبر في حالة القراءة الصامتة (أبو الهيجاء،2002،78).
3. تساعد القراءة الصامتة على تعلم اللغة بشكل أسرع وخصوصاً لغير العرب، لأنها توجه الاهتمام إلى التركيز في المعنى، مما يساعد ذلك على السرعة في القراءة وفهم الأفكار التي تحتويها (إسماعيل،2002،116).

ومن المآخذ عليها: أشارت (الشخريتي،2009،36) إلى عيوب القراءة الصامتة ومنها:

- لا تمكن المعلم من تشخيص عيوب النطق لدى المتعلم.
- تحتاج إلى وقت وجهد من قبل المعلم للتطبيق الصحيح.
- قد لا يستخدمها الطالب بشكل صحيح، فيشغل بأمور أخرى فيقل التركيز والانتباه.
- لا تهيء التلاميذ لفرص التدريب على مهارات القراءة كالطلاقة، وجودة الإلقاء.

2. القراءة الجهرية : وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري، وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة.

ومن شروط القراءة الجيدة: جودة النطق، وحسن الأداء، وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وتمثيل المعنى، وضبط حركات الإعراب.

أما عن أغراض القراءة الجهرية ومزاياها، فهي وسيلة لإجادة النطق وتمثيل المعنى، وهي وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق فيتسنى علاجها، وتساعد التلاميذ على إدراك مواطن الجمال والتذوق الفني، وتعود التلاميذ الشجاعة وتزيل صفة الخجل والتلجلج وتبعث الثقة في نفوسهم، وتسر القارئ والسامع معاً فيشعر كل منهما باللذة والاستمتاع،تعد التلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة الجماهير.

أما عن مآخذها وعيوبها: فقد لا تتسع الحصة لقراءة جميع التلاميذ، وقد ينشغل بعض التلاميذ في أثنائها بغير الدرس، وقد تؤدي إلى إجهاد المعلم والتلاميذ ولا سيما إذا كانت بأصوات مرتفعة، وتعد طريقة غير اقتصادية في التحصيل (مصطفى،2005).

3. قراءة الاستماع: هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان الطبيعي الأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية أو المتحدث في موضوع ما أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة آداب السمع والاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التشويش (البجة،112،2002).
4. القراءة السريعة: هي القراءة التي تمارس حين تكون المادة المقروءة لا تتطلب دقة وتركي، وهدفها الفهم العام مثل قراءة الصحف، ويمكن للدارس استخدام هذا النوع من القراءة أثناء عملية المراجعة بشرط أن لا تكون المادة صعبة وتحتاج لتركيز وقراءة معادة، ويجب أن لا ينشد الفرد السرعة القرائية بقدر ما ينشد الفاعلية فيها.

5. القراءة الفاعلة: وهي مدى الفهم والاستيعاب الحاصل بالنسبة للوقت الذي استغرقه الدارس في تحقيقه، وتقاس الفاعلية بمدى التعلم الحاصل في أثناء وحدة زمنية محددة، وكلما زاد الناتج عن القراءة وقل الوقت والجهد زادت الفاعلية.
6. القراءة الانتقائية: قراءة فاعلة يمر القارئ خلالها فوق صفحات المادة القرائية وبين سطورها، وهي قراءة حصيفة هادفة لا يتقنها إلا القارئ الحصيف الذي يُحسن تحديد أهدافه كما يُحسن اختيار مصادرها وانتقاء المواضيع التي يجد فيها ضالته، كاللجوء لقراءة الخلاصات والملخصات المرفقة بنهاية الكتاب أو على الغلاف التي قد تسهل عملية الانتقاء للمادة القرائية.
7. القراءة الناقدة: نوع خاص من القراءة المركزة بحيث يهتم القارئ بتقويم ما يقرأ من حيث المحتوى أو السياق المنطقي أو مستوى النوعية ولتحديد نقاط الضعف والقوة في المادة القرائية، وهي ضرورية لكل طالب من أجل نقد الكتب والأبحاث والتقارير.
8. القراءة المسحية: هذا النوع من القراءة ضروري ولا يمكن الاستغناء عنه في الدراسة، ويهدف هذا النمط إلى المساعدة في الاطلاع على المرجع أو المادة المقروءة، واستكشاف نوع المادة القرائية وطبيعتها ومستواها. وهي لا تستغرق وقتاً طويلاً، ولا تُمكن القارئ من التعرف على محتوى المادة، إنما تهيئه إلى ذلك وإلى تنظيم دراسته، أي أن القراءة المسحية يحتاج لها لوضع الجدول الدراسي والتهيئة لنوع آخر من الدراسة.
9. القراءة التصفحية العابرة: يستخدم هذا النمط للحصول على المعنى أو الفكرة العامة التي تدور حولها المادة المقروءة، وتختلف القراءة التصفحية باختلاف المادة المقروءة، وتعتبر هذه القراءة مدخلاً للقراءة الدقيقة وعاملاً مساعداً للتخطيط للقراءة المركزة وتنظيمها.
10. القراءة التفحصية (السابرة) : هذا النمط يستخدم عند البحث عن معلومات للبحث عن تاريخ معين أو رقم صفحة محددة أو كلمة أو عبارة مفتاحية أو قاعدة أو مبدأ، حيث يضع القارئ نصب عينيه للبحث عن شيء محدد باستخدام القراءة التفحصية.

11. القراءة الدراسية: هي القراءة الجادة والهادفة وأكثر أنواع القراءة تعقيداً باعتبارها نظاماً متكاملاً تشتمل على جميع أنواع القراءة التي سبق ذكرها، وتتكامل وظائف الأنواع من القراءات لتشكل نظام القراءات المدرسية الفاعلة(مصطفى،2005).

وترى الباحثة أن القراءة بكل أنواعها تحتاج إلى معرفة القارئ بهجاء الكلمة ونطقها وربط الكلمة بمعناها ثم مدلولها.

يعد بناء استراتيجية لتعليم القراءة أمراً ضرورياً ولهذا يجب مراعاة مختلف العمليات المتداخلة فيها التي تصنف الى عمليتين أساسيتين، هما: العملية المعرفية، والعملية الميتا معرفية أو ما وراء المعرفية التي يتخذها الطفل في تعلمه للقراءة، وتتلخص كالآتي:

- الاستراتيجيات المعرفية: تمثل مجموعة من العمليات لدى القارئ لإنجاز الهدف من القراءة، أي أنها تلك التي تسهم في معالجةالمعلومات الكتابية وجمعها لهدف ما. فمنها ما هو قابل للتمظهر مثل تحديد الكلمة الأساسية في النص المقروء، ومنها ما هو غير قابل لذلك مثل القصد والنية من القراءة أو الصور الذهنية المرافقة.
- الاستراتيجيات حول المعرفية: يؤدي مفهوم ما وراء المعرفة دوراً هاماً في الفهم القرائي ويشير إلى ما يعرفه المتعلمون حول عملياتهم المعرفية والقدرة على التحكم بهذه العمليات عن طريق التخطيط والاختيار والمراقبة، فالقارئ الناجح هو الشخص القادر على مراقبة درجة فهمه ويكون واعياً بامتلاك المعرفة ومتطلبات المهمة ويعرف الاستراتيجيات التي تيسر الفهم(هلال،2007).

يبدأ الطلاب تعلم القراءة في الصف الأول الأساسي من عمر السادسة تقريباً، ويفترض أن يكون الطالب قادراً على حل الرموز اللغوية وترجمتها إلى أصوات منطوقة مع ربطها بدلالاتها الذهنية، بالإضافة الى قراءة عدد من الجمل والكلمات البسيطة، وقد يتعلم الطالب القراءة عن طريق الرسومات والصور المصاحبة للجملة أو للكلمات، حتى يستطيع أن يربط ما بين الحروف والشكل المرسوم، فيخزن أو يحفظ ذلك في ذاكرته. إلا أن هناك عدة عوامل تعيق القراءة الفاعلة وهي تنبع من ثلاثة مصادر وهي:

أولا: العوامل الداخلية التي تعيق القراءة الفاعلة(العوامل الموضوعية):

1. صعوبة المفردات وتعقيدها: تتفاوت المفردات في صعوبتها وتعقيدها كما تتفاوت في طولها وشكلها، وكذلك تتفاوت قدرات القراء على التعامل مع تلك المفردات والجمل وفهمها
2. الحشو والتكرار: كثرة الحشو الذي يملأ الكتب القرائية التي يمكن الاستغناء عنه دون الإخلال بفهم المعنى يضيع وقت القارئ وجهده ويعيق القراءة الفاعلة.
3. دلالات الألفاظ: توجد بعض الكلمات التي تعطي أكثر من دلالة ومعنى على حسب موقعها بالجملة ولا يمكن فهمها إلا من خلال السياق الذي أتت فيه ومن ثم يلجأ بعض القراء إلى إعادة القراءة أكثر من مرة للوصول الى المعنى المطلوب.

ثانيا: مشكلات تتعلق بالقارئ وعاداته القرائية (العوامل الذاتية) :

1. تحريك أعضاء النطق في أثناء القراءة الصامتة: لدى البعض عادة نطق الكلمات أثناء القراءة الصامتة مما يؤدي إلى بطء القراءة، وللإقلاع عن هذه العادة تبدأ بالاحساس أن هذه العادة خطأ يجب تصحيحها وبالتالي التوقف عن ممارستها والاكتفاء بالقراءة بالعينين دون تحريك أي عضو وبالتالي ستتطور الحركة تدريجياً.
2. الحركة الإرتدادية للعينين أثناء القراءة: إن الرجوع الارتدادي للعينين عند بداية كل سطر يسبب البطء القرائي وهذا يرجع إلى عدم التركيز والتأثر بالمشتتات مما يؤدي إلى عدم الفهم الصحيح للمقروء، وللإقلاع عن هذه العادة يجب التعود على متابعة القراءة مهما كانت النتيجة حتى نهاية الفقرة واستذكار ما قرأت وإعادة قراءة ما لم يتم فهمه.
3. القراءة بالكلمات المفردة: يؤدي قراءة النصوص كلمة كلمة الى عدم فهم النص بالشكل الصحيح وعدم ترابط الافكار التي لا تتم إلا عبر القراءة السريعة والمتصلة للجمل وكذلك تؤدي إلى بُطء عملية القراءة، والحل لهذه المشكلة يكون عبر النظر إلى الجملة وقراءتها بشكل سريع ومتصل وليس عبر النظر للنص ككلمات منفصلة.
4. القراءة العشوائية الغير هادئة: إن عدم وجود هدف للقراءة وعدم وجود اسئلة يتطلع للإجابة عنها بعد القراءة تؤثر على القراءة الفاعلة ويصعب تقويمها لغياب الأهداف التي تشكل معايير قياسية.

5. التركيز على سرعة القراءة (معدل السرعة) وليس على الفهم والاستيعاب: يهتم البعض بمدى السرعة التي يقرأ بها النصوص أو بكمية الصفحات التي تم قراءتها دون أي اعتبار لفهم المادة المقروءة، وهذا خطر يهدد القراءة الفاعلة المنشودة.

ثالثا: مشاكل متعلقة بالخرافات والأفكار الشائعة غير الصحيحة عن القراءة: يفشل الكثيرون في تحقيق أهدافهم بسبب تصديقهم لبعض الأوهام والمعتقدات الخاطئة والخرافات ومن هذه الخرافات: أنا لم أُولد ذكياً. ذاكرتي سيئة وضعيفة. بعد ما كبر وشاب أرسلوه للكتاب(مصطفى،2005).

العوامل المؤثرة في القراءة:

هناك عدة عوامل تساهم في صعوبات القراءة وهي:

1. العوامل الجسدية: وتشمل الصحة العامة وعيوب البصر وعيوب النطق، وفيما يلي سنتحدث عن كل هذه العوامل:

أ. الصحة العامة: لا شك أن ضعف الصحة العامة يقلل من طاقة الطفل الجسمية والعقلية، ومن قدرته على الانتباه وتركيز الذهن أثناء القراءة، ويكاد الاخصائيون في القراءة يجمعون على أن كثرة تغيب الطفل عن المدرسة في سنواته الأولى من المرحلة الابتدائية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعفه في القراءة.

ب. العيوب البصرية: إن الطفل الذي يعاني من عيوب النظر تصعب عليه عملية القراءة فيتعثر بها، ولا يستطيع إجادتها وذلك لأنه يعجز عن توجيه عينيه بدقة إلى الكلمة المطبوعة فترة من الزمن وفقدانه لموضع الكلمة وتركه لسطر أو أكثر أثناء القراءة.

ج. العيوب السمعية: هناك الكثير من الأمراض المعدية التي قد يصاب بها الأطفال، ويكون لها ذيول تؤثر في سلامة الأُذن، خاصة وأن الأطفال في هذا السن تكثر لديهم متاعب الأُذن، ومن علامات ضعف السمع أن يطلب التلميذ من المعلم أن يعيد السؤال بصورة متكررة، أو أن يطلب ممن يكلمه أن يتكلم معه بصوت عال، أو أن يميل برأسه ناحية المتكلم, وتبدو على وجهه أحياناً سمات من لم يفهم ما قيل له، وذلك بظهور الحيرة والارتباك على ملامحه.

د. عيوب النطق واضطرابات الغدد: من عيوب النطق التأتأة والفأفأة واعتلال اللسان في أثناء الكلام، وهذه كلها أمور تعيب القراءة وخاصة الجهرية، وتسيء إلى أداء القارئ، وتحول دون القراءة السليمة. كما أن اضطراب الغدد وخاصة الغدد الدرقية يؤدي إلى عدم القدرة على القراءة، إذ أن قصورها يؤدي إلى التلبد الذهني وازدياد نشاطها يؤدي إلى فقدان الوزن والنشاط الزائد، وقد دلت الدراسات على أن هناك علاقة بين عدم القدرة على القراءة وهرمون الغدة الدرقية.

2. عوامل الاستعداد:يتوقف نجاح التلميذ في البدء في تعلم القراءة بدرجة كبيرة على مستوى النمو والبلوغ الشامل له، ويتضمن النمو أنواعاً عديدة من القدرات والجوانب المعرفية وأنماط السلوك, ويفتقر كثير من التلاميذ في الصفوف الدراسية الأولى إلى الاستعداد لتعليم القراءة، وذلك في البرامج التعليمية العادية، مما يوجب إدخال بعض التعديلات عليها وعلى طرائق التدريس المتعبة، حتى تتوافر عوامل النجاح منذ الخطوة الأولى لتعلم القراءة، حتى أنه كثير ما ينشأ التأخر القرائي نتيجة البدء بتدريس البرامج العادية للقراء قبل أن يكون الاطفال مستعدين لها.

3. العوامل الانفعالية:يسبب عدم النضج الانفعالي التأخر القرائي، ومعظم حالات التأخر بالقراءة تدخل فيها عناصر انفعالية، فحالات الانطواء، والقلق وعدم الحماسة، وعدم الميل إلى التعاون، والخوف والعدوان وعدم الاعتماد على النفس والغيرة، كلها عوامل تؤدي إلى التأخر بالقراءة. وهذا قد يكون راجعاً لما قد يتعرض له الطفل في بيئته من خبرات وأحداث أليمة(مصطفى،2005).

وفي ظل التطور العلمي والتقني والبحثي فإننا بحاجة قوية إلى مزيد من المهارات وطرائق التفكير التي لا بد وأن يكتسبها المعلم وذلك بسبب اتساع المعرفة وتطورها والتطور المستمر للحياة الاجتماعية وتجدد وظائفها والتطور التقني في صناعة الوسائل التعليمية. إذ أن هناك ضعفاً وقصوراً في برامج إعداد المعلمين وصعوبات في التعلم الأكاديمي التي تتضمن صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير وربط الكلمات، إذ تتفاعل هذه

الصعوبات النمائية مع الصعوبات الأكاديمية منتجة اضطرابات السلوك الانفعالي (Lerner,2000).

4. العوامل العقلية: من المعروف أن الأطفال يختلفون في استعداداتهم العقلية، فقد تزيد أو تنقص وفقاً للنمو العام الذي يسير عليه نموهم العقلي، ويتفق معظم الباحثين على وجود علاقة ايجابية بين درجات اختبار الذكاء ودرجات اختبار القراءة ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة، كما يتفقون على أن العمر العقلي الذي يزيد عن ست سنوات يتحقق معه تعلم القراءة بنجاح.
5. العوامل العصبية: ترجع الصعوبات الناشئة عن الأعصاب إلى أمرين هما: إصابة أي جزء من المخ، وتوقف نموه وأدائه لوظيفته (مصطفى،2005).

ورأت الباحثة بأن القراءة ليست عملية سهلة، وأن تعلمها ليس بالأمر الهين، وأن الطالب يجب أن يكون مستعداً لهذه العوامل خاصة في بداية تعلمه لأنه يتعرض لمجموعة من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على تنمية مهاراته التي تؤهله لاستقبال عملية القراءة.

النظم المدرسية ومعوقات القراءة

قد يرجع التأخر القرائي إلى قصور في بعض الأنظمة المدرسية، مثل:

أولاً: قصور الفصول الدراسية عن توفير الجو المناسب للقراءة: فالفصول المنفرة التي ينقصها كل لوازم القراءة وأدواتها، يمكن أن توقف النمو القرائي للتلاميذ الذين يمكن أن تزدهر مهاراتهم في بيئة أكثر إثارة، إضافة إلى أن ازدحام الفصول بالتلاميذ قد يكون مسؤولاً إلى حد ما عن كثير من التأخر القرائي في المدارس.

ثانيا: من المعروف أن المادة القرائية إذا كانت فوق مستوى التلاميذ من حيث الأسلوب والأفكار والمصطلحات أو كانت خالية من الجاذبية من حيث الشكل والصور والألوان وطباعتها، غير واضحة كأن تكون كلماتها دقيقة وسطورها مكتظة تتعب عيون الأطفال وخالية مما تثير اهتمامهم ورغباتهم.

ثالثا: قصور طرائق التدريس في مراعاتها لحاجات التلاميذ: المعروف أن التلاميذ المتأخرين قرائياً هم في حاجة ماسة إلى خبرات النجاح، أي أن اليوم المدرسي يجب أن يكون يوم إنجاز ونجاح، وعلى المدرس أن يبحث عن الفرص والطرائق التي تمكن القارئ من أن يتفوق في نشاط ما، فعلى المدرس أن يبذل كل جهده لإثارة رغبة الطفل في القراءة مستخدماً الصور والتمثيل والمحادثات، وغيرها من أساليب إثارة اهتمام الطفل (مصطفى،2005).

رأت الباحثة أن البيئة المدرسية هي المزود الأول الذي يبدأ بملء عقول الناشئة منذ نعومة أظافرهم، لذلك يجب التمكن من وضع آليات لحلول تجعل الكتاب المدرسي بلغته وصوره وما يحمله من معاني وبلاغة التي تراعي حاجات الطلاب وميولهم وأعمارهم بأن يتقدم في قائمة اهتمام الطلاب.

الضعف في القراءة:

يبدأ الطالب بتعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي بمتوسط يصل إلى السادسة في العمر، ويفترض أن يكون الطالب قادراً في نهاية العام الدراسي الأول على حل الرموز اللغوية وترجمتها إلى أصوات منطوقة، مع ربطها بدلالاتها الذهنية، بالإضافة إلى قراءة عدد من الكلمات البسيطة.

يستمر تعلم الطالب للغة عبر مستويات مختلفة، حتى يصبح قادراً على الانطلاق في مرحلة يحددها بعضهم ببداية الصف الرابع الأساسي، وإن نظرة مثالية فاحصة لواقع الطلاب في المدارس تظهر الحقائق الآتية:

1. يلاحظ ضعف قدرة بعضهم على حل الرموز المكتوبة وترجمتها إلى أصوات منطوقة مع ربطها بدلالتها الذهنية منذ الأشهر الأولى في الصف الأول الأساسي حيث ينسى بعض الطلاب لسبب أو لآخر قراءة الكلمات والحروف التي نظموها في دروس سابقة، وحين يستمر تعليم خبرات لغوية جديدة تعتمد على خبرات سابقة تبدأ المشكلة في التعقيد.
2. ضعف قدرة بعضهم على فهم الفكرة الواحدة، فقد يستطيع بعض الطلاب حل الرموز اللغوية، ولكنهم يظهرون عجزاً في تكوين تصور واضح للفكرة العامة للدرس أو الفقرة من خلال القراءة.

3. ضعف قدرة بعضهم على القراءة المعبرة، من حيث السرعة ودرجة الصوت رغم مراعاتهم لعلامات الترقيم.
4. ضعف قدرة بعضهم على الاستنتاج والمحاكاة والربط بين الأفكار الجزئية الواردة في النص رغم قدرته على حل الرموز وفهم الفكرة العامة.
5. ضعف قدرة بعضهم على التذوق الأدبي، إذ يفترض أن يبدأ الطلاب في تحسين مواطن الجمال اللغوي من اللحظة التي يبدأ فيها واضعو المنهاج بتسريب الأنماط اللغوية والصور التعبيرية الجميلة، وقد نلاحظ شيئاً من ذلك في كتب المرحلة الأساسية، غير أن بعض الطلاب وبخاصة في نهاية هذه المرحلة يمرون بهذه الصور بشيء من عدم الفهم أحياناً دون إظهار أيما انفعال يشير إلى إحساسهم بجمال العبارة أو النص.
6. ضعف ميل بعضهم إلى القراءة والمطالعة الحرة إذ يرى المهتمون بقضايا القراءة أن غرس حب القراءة في نفس الطالب يشكل هدفاً رئيساً من أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية، ومن دون تحقيق هذا الهدف تفقد القراءة جانباً عظيماً من وظيفتها الأساسية في حياة الفرد.
7. ضعف قدرة بعضهم على تمثيل ما يقرأ، فمع وجود كثير من النصوص التي يفترض أن تتبنى اتجاهات وعادات سليمة عند الطلاب، فإن بعض الطلاب يستمرون في سلوكياتهم القبلية وكأن شيئاً لم يكن، بل وقد يمارسون سلوكاً مغايراً لما يقرؤون أثناء القراءة نفسها (زايد،2008).

رأت الباحثة بأنه على الرغم من أهمية القراءة إلا أننا نجد أن هناك ضعفاً ملحوظاً في قراءة الطلاب تتمثل في: عدم تمييز الحروف المتشابهة، وكثرة الوقفات الغير مطلوبة، وعدم الفهم الكافي للمادة المقروءة.

أسباب تدني مستوى القراءة وضعفها:

هناك عوامل ثلاثة تؤدي إلى ظهور هذا الضعف وهي: المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، وهي التي تترك بصماتها على بعض المتعلمين والمتمثلة في الإحباط والعجز اللذين قد يستسلمون لهما في النهاية.

أولاً: أسباب تعود إلى المعلم:

فمن أشكال الممارسات الخاطئة للمعلمين وأثرها في إيجاد الضعف ما يأتي:

- عدم تدريب المعلم للطلاب في الصفوف الأولى تدريباً كاملاً على تجريد الحروف وقلة اهتمامه بذلك.
- قلة اهتمام المعلم بتشخيص العيوب القرائية وصعوباتها.
- تجاهل المعلم تصويب أخطاء الطلاب القرائية في أثناء التدريس وعدم رصده لها.
- قلة اهتمام المعلم بتدريب الطلاب على التحليل والتركيب.
- عدم تنويع المعلم للأنشطة والطرائق أثناء القراءة بحيث يعتمد على أسلوب نمطي متكرر متمثل في اقرأ وفسر.
- قلة وقوف المعلم على مدى الاستعداد القرائي والمحصول اللغوي للطلاب.
- ندرة التزام المعلمين التحدث باللغة العربية الصحيحة في تدريسهم.
- قلة اهتمام المعلم بمعرفة مستوى الطلاب اللغوي بقياس قدرتهم في بداية السنة الدراسية (عاشور والحوامدة،2007).

ثانياً: أسباب تعود إلى الطالب نفسه:

ومن الأسباب التي تعود إلى هذه الظاهرة هي:

- الحالة الصحية: حيث تساعد الحالة الصحية الجيدة على ارتفاع مستوى الحيوية والفاعلية في النشاط التعليمي والقرائي، فالتأخر في النطق أو ضعف البصر أو ضعف السمع يؤدي إلى بطء الطالب في القراءة فتقل حصيلته اللغوية وتقل إجادته للقراءة.
- القدرة العقلية (الاستعداد العقلي) : إن نسبة الذكاء العام والقدرة على تذكر صور الكلمات تؤثر على التعلم.
- الحالة الاجتماعية والاقتصادية: حيث أن فقدان أحد الأبوين أو السكن الغير مناسب أو الحالة المادية المتردية أو الأمية لدى الأم أو الأب تؤثر كثيراً في اهتمام الطلاب في القراءة وقد يكون سوء الحالة الاقتصادية والاجتماعية حافزاً لبعض الطلاب لتحدي مثل هذه الظروف والتغلب عليها (عاشور والحوامدة،2007).

ثالثاً: أسباب تعود إلى الكتاب وأهم هذه الأسباب:

- قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من الطلاب، وقد يضعها مؤلفون بعيدون عن البيئة المدرسية، فلا يرون ما يراه من يتعامل مع الطلاب.
- خلو بعض الكتب من المواضيع التي يميل إليها الطلاب التي تثير فيه الرغبة والشوق إلى القراءة.
- قد تكون بعض موضوعات القراءة تفوق طاقة التلميذ العقلية أي غير مناسبة لقدراته العقلية (عاشور والحوامدة،2007).

وترى الباحثة أن أسباب تدني مستوى القراءة تعود إلى عدة مجالات وهي: أسباب تعود لطرائق التدريس التي يستخدمها المعلم، وأسباب تعود إلى أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم، وأسباب تعود إلى المحتوى التعليمي أو المنهاج، وأسباب تعود إلى الطالب نفسه.

مقترحات لعلاج هذا الضعف:

يقترح (مصطفى،2005) لعلاج هذا الضعف ما يلي:

1. الاهتمام بتدريب الطلاب على تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها.
2. الوقوف على خطأ الطالب والطلب إليه أن يصحح خطأه، وإن لم يستطع يطلب من زميله ذلك، وألا يعتمد على المعلم دائماً بأنه المصحح الوحيد.
3. إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة التدريسية للطلاب ورسم خطة علاجية للضعف.
4. مراقبة حالة الطالب الصحية والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع مع وضعه في المقاعد الأمامية في الصف.
5. الاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومدى تقدمهم في القراءة أو مدى تأخرهم.
6. التأليف وفق شروط تراعي ميول الطلبة ورغباتهم وتراعي قدراتهم العقلية.

7. أن تجرب موضوعات الكتب على فئة من الطلاب، ويؤخذ برأي المعلمين وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل استعمالها وبعده.
8. أن تتنوع موضوعاتها بحيث يجد فيها كل تلميذ ما يروق له.
9. أن تتدرج في مفرداتها وتراكيبها وموضوعاتها وفق قدرات الطلاب العقلية واللغوية.
10. تمضي القراءة الأولى دون إصلاح إلا ما يترتب عليه فساد في المعنى.
11. بعد انتهاء الجملة نطلب منه إعادتها ليكتشف الخطأ بنفسه ولا نستعجل بالرد عليه.
12. يمكن الاستعانة ببعض الطلاب لإصلاح الخطأ لزميلهم القارئ
13. الخطأ النحوي و الصرفي يحبذ من المعلم الإشارة إلى القاعدة إشارة عابرة عن طريق المناقشة.

رأت الباحثة أن من أهم ما على المعلم القيام به هو تشخيص الطالب الضعيف وذلك من خلال ملاحظته أثناء القراءة، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتقديم العلاج المناسب لعلاج الضعف.

ثانياً: الدراسات السابقة:

ما من شك في أن الدراسات المتعلقة بالضعف القرائي قد استحوذت على اهتمام الباحثين على المستويين العربي والأجنبي مدفوعة بمعرفة أسبابها والعمل على علاجها، والمعلمين والمشرفين التربويين يعملون جاهداً على التقليل من هذه الأسباب وصولاً إلى اتقان الطالب لمهارة القراءة، ولما كانت هذه الدراسات عديدة ومتنوعة، فقد ذهبت الباحثة إلى أن تصنفهم إلى قسمين تسهيلاً لدراستها، وتحقيقاً لمزيداً من الربط والتكامل، وهذه التصنيفات هي:

أ. الدراسات العربية.

ب. الدراسات الأجنبية.

الدراسات العربية:

دراسة الصيداوي (2015)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس. وهي استراتيجية تشمل على مجموعة من العمليات التي تساعد التلميذ على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعه أو يقرؤه ومن ثم تعلم كيفية القراءة بخطوات هي: تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم. وأجريت هذه الدراسة في مدرسة العائشية بغزة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، إذ تكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف الرابع الأساس من مدرسة العائشية الأساسية بالمحافظة الوسطى وبلغ عددهم (80) تلميذة، ثم تم اختيار المجموعة التجريبية (40) تلميذة والمجموعة الضابطة (40) تلميذة بطريقة عشوائية، وتم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة تنال القمر أما المجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي الذي تكون من (30) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجة المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية "تنال القمر" ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته:الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي, والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أن استراتيجية تنال القمر لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الرابع الأساسي.

دراسة الغلبان (2014)

هدفت الدراسة الى معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الرابع الأساس وبلغ عددهن (103) تلميذة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. المجموعة التجريبية الأولى بلغ عددها (32) تلميذة درسن باستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية بلغ عددها (36) تلميذة درسن باستراتيجية لعب الأدوار، بينما استمرت المجموعة الضابطة دراستها وفق الطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات

الدراسة وموادها في(قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، ودليل المعلم في توظيف استراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والابداعي) ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

دراسة الحداد (2013)

هدفت الدراسة إلى استكشاف فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل اللغة لتدريس القراءة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساس.وأجريت هذه الدراسة في عمان بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين, الأولى تجريبية تكونت من (30) طالباً و (31) طالبة درسوا باستخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكلي، والثانية ضابطة تكونت من (30) طالباً و(32) طالبة درسوا باستخدام الاستراتيجية المعتادة. وتمثلت أداة الدراسة في (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي). أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين أداء طلبة المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية، وأن هناك فرقاً دالاً بين أداء التلامذة والتلميذات في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة الطالبات.

دراسة زعرب (2012)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية ما وراء المعرفة على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والتأملي في دروس القراءة للصف الثالث الأساس، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي، حيث اختيرت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث من مدرسة ذكور ابن سينا الابتدائية بغزة، بلغ عددهم (80) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية: (اختبار للتفكير الابداعي، واختبار للتفكير التأملي) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية

وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والتفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الشهري (2012)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة اتبع الباحث التصميم شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (61) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية مكونة من (31) تلميذاً، وضابطة مكونة من (30) تلميذاً، فيما تمثلت أدوات الدراسة في (قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة). توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمستويات الفهم القرائي كل على حدا (المستوى الحرفي، والمستوى النقدي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الابداعي، والمستوى التذوقي) بعد ضبط الأداء القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمود (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات فهم المقروء التي تعاني منها طالبات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات في الإمارات العربية المتحدة، وكذلك الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدراسات, ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (21) طالبة كمجموعة تجريبية واحدة، وتمثلت أدوات الدراسة في: (قائمة بمهارات الفهم القرائي واختبار تشخيصي للوقوف على صعوبات فهم المقروء). وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة.

دراسة ابن عدنان (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته: (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد صمم الباحث لذلك الغرض عدداً من الأدوات والمواد البحثية، تمثلت في (قائمة مهارات الفهم القرائي، والبرمجية القائمة على الوسائط المتعددة، واختبار مهارات الفهم القرائي). وقد بلغ حجم عينة الدراسة (50) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها (25) تلميذاً، والأخرى ضابطة وبلغ عددها (25) تلميذاً. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة المطيري (2012)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس في المرحلة الابتدائية بمحافظة الفروانية، والتي بلغ عددها النهائي (61) طالباً، والأخرى ضابطة درست بالأسلوب الاعتيادي بلغ عدد افرادها (31) طالباً. وبناءاً عليه قام الباحث بتصميم مواد وأدوات الدراسة والتي تمثلت في (اختبار الذكاء غير اللغوي، واختبار الفهم القرائي، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، وبرنامج الدراسة القائم على التعلم البنائي). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداء البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة دحلان (2012)

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (263) وزعت على (203) معلماً ومعلمة و (60) مديراً ومديرة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من (50) فقرة وزعت

على خمسة محاور وكانت المحاور هي:(1)الأسباب المتعلقة بالمنهاج والكتاب المقرر (2)الأسباب المتعلقة بطرائق التدريس والوسائل التعليمية (3) الأسباب المتعلقة في المعلم (4) الأسباب المتعلقة في الإدارة المدرسية والاشراف (5) الأسباب المتعلقة في التلميذ والظروف الأسرية. وأوضحت نتائج الدراسة أن استجابات المعلمين على محاور الدراسة كانت بوزن نسبي (71.6%) وهو أعلى من استجابات مديري المدارس التي كانت بوزن نسبي (69.3%)، وكان السبب في ضعف تحصيل الطلبة هو التأسيس الضعيف للتلميذ في مراحل التعليم الأولى، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد العينة في الدرجة الكلية لأداة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً في المحورين الثاني والثالث والمعلم تعزى لصالح مديري المدارس. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد عينة المعلمين في الدرجة الكلية للاستبانة والمحاور الأول والثالث والرابع والخامس تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد عينة المدراء في الدرجة الكلية للاستبانة وكافة المحاور تعزى لمتغير الجنس باستثناء المحور الرابع دل على وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور من مديري المدارس,و عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد العينة في الدرجة الكلية للاستبانة والمحاور: الثاني والثالث والرابع والخامس تعزى لمتغير نوع المرحلة الدراسية ووجود فروق دالة إحصائياً في المحور الأول لصالح المرحلة الاساسية.

دراسة العبيدي (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفيين والمشرفات في محافظة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (100) مشرف ومشرفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال جمع البيانات باستبانة توزعت في مجالات مختلفة (المنهاج والكتاب المقرر وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والمعلم والبيئة المدرسية والتلميذ والظروف الأسرية والإدارة المدرسية والإشراف التربوي). وقد توصلت الدراسة إلى ندرة المكتبات المدرسية وعدم الاهتمام بالقراءة الحرة، والتأسيس الضعيف للتلاميذ في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وقلة الفرصة على تدريب التلاميذ على الكلام كالندوات، وقلة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية، وندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ

ومشاركاتهم، وضعف القدرة لدى بعض المعلمين على ضبط الصف، وندرة المعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية من حملة الشهادة الجامعية، وازدحام التلاميذ في الصفوف الدراسية، والقاعات الدراسية غير الملائمة للتعلم الفعال، وضعف الإعداد المهني للمعلمين أكاديمياً وتربوياً.

دراسة العلوان (2012)

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم في مديرية تعليم عمان الرابعة في مدينة عمان في الأردن، وبلغ عدد أفراد الدراسة (40) طالباً وطالبة، (20) ذكراً و(20) أنثى، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية يتم تدريسهم بوساطة البرنامج المحوسب، ومجموعة ضابطة يتم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وبلغت مدة الدراسة (6) أسابيع، بواقع إجمالي (18 حصة)، وقد أعد الباحث برنامج الدراسة لتحسين مهارات القراءة، وللإجابة على فرضيات الدراسة استخدم اختبار تحليل التباين المشترك الثنائي والأحادي لأختبار أثر البرنامج في تعليم مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تحسين تعلم مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ووجود فروق في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري البرنامج والجنس.

دراسة محمد(2012)

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن أهم مجالات صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في مصر، وإعداد برنامج التعلم النشط وتطبيقه في خفض صعوبات التعلم في القراءة والتحقق من فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من أنشطة وفنيات. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (20) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي من الذين لديهم مستويات مرتفعة من صعوبات التعلم بالقراءة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين:المجموعة التجريبية التي تكونت من (10) طلاب والمجموعة الضابطة التي تكونت من (10) طلاب، وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات التعلم بالقراءة

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أفراد العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج المستخدم في خفض صعوبات التعلم في القراءة بعد انتهاء فترة المتابعة والتي قدرت ب(45) يوماً.

دراسة الشوبكي(2011)

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج البنائي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة البرنامج المقترح، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة، واستبيان استطلاعي لمهارات الاستماع، واختباراً تحصيلياً للمهارات وفق الأسس المعتمدة للقراءة. طبقت الدراسة على عينة من (67) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الأساسي في مدرسة حسن سلامة (ب) الأساسية بحيث وزعت على مجموعتين تجريبية وعددها (34) تلميذة والأخرى ضابطة وعددها (33) تلميذة. وقد توصلت الباحثة الى نتائج وهي: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. وفاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي في القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. وفاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في التطبيق البعدي للاختبار المهاري في القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي والاختبار المهاري للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة سلوت (2011)

هدفت الدراسة إلى كشف أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي في قطاع غزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة الاختبار التشخيصي للتميز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً لتلامذة الصف الثاني الأساسي، ودليل للمعلم ليرشده عن كيفية تطبيق دروس كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني بأسلوب الألعاب التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثاني الأساسي وقسمت الباحثة العينة إلى عينة تجريبية وعينة ضابطة،

إحداهما للتلاميذ في مدرسة شهداء غزة للبنين: (20) تلميذاً عينة تجريبية، و(20) تلميذة عينة ضابطة. وقد توصلت الباحثة إلى نتائج وهي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً بعد تطبيق البرنامج. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α>0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة على اختبار التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً.

دراسة عبد الرازق (2010)

هدفت الدراسة إلى تعرف أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة اشتملت على (87) فقرة موزعة على ستة محاور، وتمثلت عينة الدراسة من أولياء الأمور الذين يمثلون الطلبة الأكثر ضعفاً فيما نسبته (10%) من عدد المدارس المختلطة في مرحلة التعليم الأساسي الصفوف من الأول وحتى الثالث وعددهم (69) وتم استثناء أولياء الأمور غير المثقفين. وأوضحت النتائج أن أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية كانت متوسطة بشكل عام، وثلاثة محاور من محاور الأداة كانت مرتفعة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وأن أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية كانت متوسطة بشكل عام، ومحور واحد من محاور الأداة كان مرتفعاً وخمسة محاور كانت متوسطة من وجهة نظر أولياء الأمور المثقفين، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي وجهات النظر للدرجة الكلية ولمحاور الأسباب الآتية: المنهاج والكتاب المقرر، والبيئة المدرسية، والتلميذ والظروف الأسرية والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، تعزى لمتغير نوع الوظيفة مشرف تربوي، ولي أمر, والجنس.

دراسة أبو دقة (2010)

هدفت الدراسة الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة رام الله والبيرة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية، واختبار غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية. وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية الدنيا (1385) تلميذاً وتلميذة. وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج وهي: مظاهر صعوبات القراءة الأكثر شيوعاً لدى المرحلة الأساسية كانت:فهم المقروء، والاستيعاب، والإجابة بجمل تامة، وتسلسل الأحداث، والتمييز بين حركات التنوين، وقراءة الكلمات المتشابهة صوتا، وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات. كما أن نسبة الطلبة الذين لديهم صعوبات هو (17%) في الصف الثاني. و(14%) في الصف الثالث، و(17%) في الصف الرابع. وكانت نسبة انتشار صعوبات التعلم أقل لدى الإناث منه لدى الذكور. ووجود علاقة ارتباطية بين مهارات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الصفوف الثلاثة جميعها.

دراسة أبو مرق (2007)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا, كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي). وتألفت العينة من (70) معلماً ومعلمة، منهم (38) معلماً، و(32) معلمة. إذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ولأغراض الدراسة تم بناء استبانة من إعداد الباحث اشتملت على (30) عبارة متنوعة في الصعوبة مكونة من خمسة أبعاد: البعد الأكاديمي والعقلي والنفسي والجسمي ثم الاجتماعي والاقتصادي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجات الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة لدى المرحلة الأساسية الدنيا مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.38)، وتبين عدم وجود فروق بين المعلمين

والمعلمات في متغير الجنس والمؤهل العلمي، في حين أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة.

دراسة العجيل (2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وتعرف الأسباب الأكثر حدة التي أدت إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية في الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ، تكونت عينة البحث من (174) معلماً ومعلمة و(18) موجهاً، وقد قامت الباحثة ببناء استبانة تضمنت في صورتها النهائية (87) فقرة موزعة على (10)مجالات وقد توصلت الباحثة إلى نتائج أهمها: إن أهم أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية هي: التأسيس الضعيف للتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وعدم اهتمام أولياء الأمور بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى أبنائهم، ونظام الترحيل المتبع في الصفوف الأولى، وضعف دور الأسرة في التعاون مع المدرسة، وندرة وجود مكتبات مدرسية. وأن أهم أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر موجهي اللغة العربية هي: قلة المحفزات المادية والمعنوية، والتأسيس الضعيف للتلميذ، ووازدحام الفصول الدراسية، وتغير معلمي مادة اللغة العربية في أثناء فترة الدراسة، وندرة إقامة دورات لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية. وأن وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأسباب التي تؤدي إلى تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لا تختلف عن وجهة نظر موجهي اللغة العربية.

دراسة عبد الله (2005)

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة. وتحدد البحث بمعلمين ومعلمات مادة القراءة في المدارس الابتدائية لمديرية تربية محافظة ميسان في العراق, تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة. وقد

توصلت الدراسة الى استخدام القراءة التوليفية، وكثرة إعداد التلاميذ داخل الصف الواحد، والغياب المتكرر للتلاميذ، وضعف كفاءة بعض المعلمين مهنياً، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وقلة الخبرة التربوية لدى معلمي المادة، وقلة استخدام الوسائل التعليمية, وعدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم.

دراسة هادي (2005)

أجريت الدراسة في جامعة بابل في كلية التربية الإسلامية واستهدفت معرفة مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وحلولهم المقترحة لمعالجة المشكلات. استخدم الباحث الاستبانة وطبقها على عينة بلغت (204) من المعلمين والمعلمات، بواقع (71) معلماً و(133) معلمة يتوزعون بين (110) من المدارس الابتدائية في محافظة بابل و(4) مشرفين بواقع (3) مشرفين ذكور ومشرفة واحدة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر المعلمين والمعلمات لم يطلعوا على أهداف تعليم قواعد اللغة العربية، وضعف رغبة بعض المعلمين والمعلمات في تعليم قواعد اللغة العربية، وإهمال الاختبارات الشفوية، وكثرة التلاميذ في الصف الواحد. ومن الحلول المقترحة لمعالجة المشكلات: ضرورة اطلاع معلمي المادة ومعلماتها على أهداف تدريس مادة قواعد اللغة العربية، وضرورة اشتراك المعلمين والمعلمات عند صياغة الأهداف، وضرورة إعادة تقسيم درجة اللغة العربية بين فروعها بشكل معتدل، والعمل على زيادة رغبة التلاميذ نحو المادة، وضرورة اعتناء كتاب قواعد اللغة العربية بالآيات القرانية والأحاديث النبوية الشريفة.

دراسة محمد(2005)

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن من وجهة نظر المعلمين. وقد قام الباحث بإعداد أداة صادقة وثابتة من نوع الاستفتاء لغرض جمع الصعوبات، وتحدد مجتمع الدراسة من المعلمين للصفوف الأولى في المدارس الأساسية من الذكور والإناث، وقام الباحث باختيار(128) معلما ومعلمة بشكل عشوائي. وكان من أبرز نتائج البحث هو عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة في أثناء القراءة. وقد ظهرت فروق بين المعلمين من الذكور

والإناث على الفقرات التي ترتبط بمهارة الفهم. في حين لم تظهر فروق إحصائية بين المعلمين من الذكور والإناث على الفقرات التي ترتبط بالتعرف على الكلمة.

دراسة تمام (2004)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرفة المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية والذين يعانون من مشكلات قرائية، ولقد تم تطوير استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: مشكلات في الفهم والاستيعاب، ومشكلات في العادات القرائية، ومشكلات التعرف إلى الحرف والكلمة، ومشكلات في اللفظ القرائي، على ان يقوم أفراد العينة بالإجابة عن هذه الأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف مصادر التعلم في محور الفهم والاستيعاب كانت بدرجة كبيرة، بينما كانت تقديراتهم حول المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف مصادر التعلم في محاور الدراسة متوسطة باستثناء العادات القرائية جاءت بدرجة قليلة، كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة تعزى للجنس باستثناء محور المشكلات في العادات القرائية ولصالح الذكور.

دراسة ربعي (2002)

هدفت الدراسة إلى معرفة مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسين في القدس ونسبة شيوعها بين الطلاب، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس والمستوى الصفي على مظاهر الضعف القرائي،وكانت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية الطبقية، و استخدم الباحث اختباراً قام بإعداده خاص بالدراسة والمعتمد في بياناته على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة وتم التحقق من صدقه وثباته ثم طبقه الباحث على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الضعف القرائي لدى الطلاب تعزى إلى الجنس، مع

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الضعف القرائي بين الطلاب تعزى إلى المستوى الصفي.

دراسة صالحين (2000)

استهدفت الدراسة تقويم منهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية الأزهرية في مصر. وقام بإعداد استبانة وطبقها على (100) معلم ومعلمة ممن يعملون بالمعاهد الابتدائية الأزهرية وتم الحصول على النتائج الآتية: إن تحقيق محتوى منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الاولى ضعيف ويرجع السبب إلى الحفظ والاستظهار وإلى أن المعلمين غير معدين تربوياً، وضعف الاداء اللغوي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، وأن منهج اللغة العربية لم يراع ميول الطلبة ورغباتهم، وإغفال منهج اللغة العربية للأنشطة التعليمية المختلفة، وأن التوازن بين فنون اللغة العربية مفقود إذ كان الاهتمام واضحاً بالقراءة والكتابة وإهمال فني الاستماع والتحدث.

الدراسات الأجنبية :

دراسة كيلي (Kelly,2016) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على ضعف المرونة الإدراكية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فهم القراءة المحددة بالقطع واستيعابها.وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث أسلوب العينات المطابقة لفحص القراءة العامة والقراءة المحددة (المرونة الإدراكية) لـ (24) طالباً يعانون من صعوبات في الاستيعاب و(24) طالباً ذوي قدرات متطورة في القراءة، وأظهرت الدراسة الأولى بأن الطلاب ذوي صعوبات الاستيعاب كانوا أقل استيعاباً في عملية قراءة المرونة الإدراكية من نظرائهم وأقرانهم المتطورين. وأظهرت الدراسة الثانية بأن تدخل المعلم في إعطاء المرونة الإدراكية للقطع الاستيعابية تسهم في تحسن ملحوظ وكبير لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الاستيعاب، إذ أنه بعد تدخل المعلم نمت قراءتهم الاستيعابية حتى يمكن مقارنتها مع الطلبة المتطورين.

دراسة محمد علي (Mohd Ali,2015) :

هدفت الدراسة إلى استخدام مواد القراءة المدرجة للأطفال مع صعوبات القراءة، فمهارة القراءة ذات المستوى الضعيف ممكن أن تعيق استيعاب مواد القراءة التي تقرأ لذلك ستؤثر على الاهتمام بالقراءة. وأجريت الدراسة في ماليزيا.

هذه الدراسة تناقش وتبحث في دراسة حالة استخدام مواد القراءة المدرجة للأطفال في زيادة مهارات القراءة وتطويرها. مجموعة من مواد القراءة المدرجة أجريت على طفلين عمرهم 7 أعوام ثم تمت مراقبتهم وملاحظتهم. حيث بينت هذه الدراسة أن هناك أثر تربوياً لاستخدام الاستراتيجيات البديلة في تعليم القراءة من خلال أن الأطفال زادت مهارات القراءة لديهم كما زاد اهتمامهم بها.

دراسة تشن وآخرين (Chin et al.,2013)

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر القراءة الحرة عن طريق الكتاب الإلكتروني على الاتجاه والفهم القرائي والمفردات للغة الإنجليزية كلغة اجنبية،أجريت هذه الدراسة في تايوان، وقد تكونت عينة الدراسة من (89) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من (46) طالباً، تم اعطاءهم برنامج للقراءة الحرة عبر الكتاب الإلكتروني لمدة (10) أسابيع، وذلك بتشجيعهم على قراءة مواد من اختيارهم عبر إعطائهم ثلاث مجموعات من الكتب الإلكترونية مصنفة حسب درجة الصعوبة بالإضافة إلى المنهج الرسمي. أما المجموعة الضابطة التي تتكون من (43) طالباً فلم يتم اعطاؤهم أي برنامج للقراءة الحرة. ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث مقياس Stokmans لقياس الاتجاه نحو القراءة واختبار Tofel لقياس الفهم القرائي وتحصيل المفردات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تفوق واضح لصالح المجموعة التجريبية في الفهم القرائي وفي المفردات وكذلك في الاتجاه نحو القراءة على المجموعة الضابطة.

دراسة تشيو و باي (Chiu & Pie,2012)

هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية الشروحات القائمة على الوسائط المتعددة التي ينتجها الطلاب مقارنة بتلك التي يزودها بهم المعلم على الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلى اتجاه الطلاب نحوها. أجريت هذه الدراسة في تايوان، وقد تكونت عينة الدراسة من (93) طالباً

جامعياً تم تعريضهم لاختبار قبلي لقياس كفاءتهم في الفهم القرائي وعلى ضوء الاختبار تم تقسيمهم إلى مجموعتين (متعلمين ذوو مستوى أعلى ومتعلمين ذوو مستوى أقل) كما تم اختبارهم قبلياً لتحديد أسلوب التعلم الإدراكي عبر اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (G.E.F.T) وذلك لتحديد هل هم مستقلون أم معتمدون. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي واختبار الأشكال المتضمنة الجمعي وكذلك برمجية تعليمية قائمة على الوسائط المتعددة التي تتيح للطلاب استخدامها وكذلك إضافة شروحاتهم الخاصة ومشاركتها. وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: كان تحصيل مجموعة الطلاب الذين قاموا بإنتاج شروحات الوسائط المتعددة أفضل في عملية الفهم القرائي من أولئك الذين تم تزويدهم بالشروحات عن طريق المعلم بغض النظر عن أسلوب تعلمهم الإدراكي. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ذات المستوى الأقل الذين استخدموا الشروحات التي أنتجها الطلاب أو تلك التي زودهم بهم المعلمون في عملية الفهم القرائي. وكان هناك اتجاه إيجابي لدى جميع الطلاب نحو استخدام الوسائط المتعددة.

دراسة تشن وآخرين (Chen et al., 2010)

هدفت الدراسة لتطوير نظام تعلم القراءة التعاونية عن طريق الحاسوب المصمم من أجل تحسين الفهم القرائي باللغة الإنجليزية أجريت هذه الدراسة في تايوان. وقام الباحثون باختبار قدرة هذا النظام على تحسين الفهم القرائي بإجراء تجربة لمدة ثلاثة شهور بمشاركة (56) طالباً في المدارس الثانوية الدراسة وأظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسن دال إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة على اختبار الفهم القرائي. وأظهرت النتائج عن وجود تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة يعزى لطريقة التعلم القائم على الحاسوب.

دراسة دليوكا (Deluca, 2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على تعلم القراءة والتهجي والحساب ومهارات الإدراك البصري والسمعي. وأجريت الدراسة في نيوجرسي. وتكونت عينة الدراسة من (156) طفلاً لديهم صعوبات في القراءة والتهجي والحساب تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع دراسة تكون من (480) طفلاً ليست لديهم معوقات حسية أو حرمان بيئي. واستخدم الباحث اختبار لقياس القدرة

الاستيعابية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات مختلفة لأنماط الصعوبة (قراءة، وتهجي، وحساب) على التحصيل الدراسي، ومهارات الادراك البصري والسمعي، وسمات الشخصية والحالة النفسية للطفل.

دراسة فراج وآخرين (Farrag et al., 2003)

هدفت الدراسة إلى معرفة قدرة الطلبة في الصفين الثاني والثالث على القراءة إلى قياس القدرة اللغوية عند الطلبة ونسبة تمييز الأحرف. وأجريت هذه الدراسة في مصر. وقد تكونت العينة من (2878) طالباً في الصفين الثاني والثالث الأساسيين. وقد قيم الأطفال ثم أعيد تقييمهم بعد ثلاث سنين من إبقائهم في برامجهم التقليدية. وقد استخدمت الدراسة الاختبارات كأداة تقيس القدرة اللغوية ونسبة تمييز الأحرف. وأسفرت النتائج عن حصول (3%) من الأطفال على (IQ 90) أو أكثر في اختبار الذكاء. ولم تجد الدراسة دليلاً على وجود أثر للإعاقة الحركية أو الحسية في القدرة على القراءة. والنتيجة الأخرى التي توصلت لها الدراسة أن (2%) قد اكتسبوا مهارات مقبولة في القراءة. ولم يطرأ تحسن على (27) ذكراً و(10) إناث من مجموع (37) طالباً وطالبة لأن لديهم أعراضاً معينة في صعوبات القراءة.

دراسة دون (Dunn,2002):

هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين أسلوب التدريس بالطريقة التقليدية، والتدريس بمساعدة الحاسوب من حيث فاعلية كل منهما في تنمية مهارة القراءة لطلبة الأول ثانوي الذين يعانون ضعفاً في هذه المهارة في أمريكا. وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (78) طالباً وطالبة درسوا المادة التعليمية بوساطة الحاسوب، ومجموعة ضابطة مكونة من (63) طالباً وطالبة درسوا المادة ذاتها بالطريقة التقليدية. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بوساطة الحاسوب.

دراسة كاستيل وليبر وامون واسكواز(Castell,Lepair,Amon & Schwarz,2002)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فحص ثلاثة برامج كمبيوتر في تدريس مهارات الهجاء والقراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ألمانيا. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تشخيصي في

الهجاء، واختبار القراءة لزيورخ، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال والمقابلات والاستفتاءات. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (16) طفلاً وطفلة، وتم تدريبهم على مهارات الهجاء والقراءة أثناء عملية التعلم لمدة ألف دقيقة خلال شهر. وقد توصل الباحث إلى تحسين أداء الأطفال في نطق الحروف وتحسين الكتابة لديهم من خلال برامج الكمبيوتر

دراسة لين (Lin, 2001)

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن أثر البيئة الأسرية في اتجاهات الطلبة نحو القراءة، وأجريت الدراسة في أمريكا، إذ اختارت الباحثة عينة من الطلبة من بيئات أسرية متباينة من حيث الثقافة ومستوى التعليم والاهتمام بممارسة مهارة القراءة في المنزل، وتوفير البيئة المناسبة والتشجيع للقراءة، إذ أشارت النتائج إلى أن الأسرة ومستواها التعليمي والاقتصادي يلعب دوراً كبيراً في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة، وأن لتشجيع الأسرة وتوفيرها المواد القرائية المناسبة دوراً كبيراً في عادات الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة في حين كانت اتجاهات الطلبة الذين يعيشون في كنف الأسر التي لا تهتم بالقراءة دون المستوى المطلوب.

دراسة هوفر (Hoover, 2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسباب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات القراءة والكتابة.وأجريت هذه الدراسة في أمريكا. وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب. وقد توصل إلى أن اعتماد المعلم على استراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات والصور ورسم الصور في مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة ومسائل الجمع والطرح اللفظية تساعد في تحسين مستوى أداء الطالب (القواسمي،2005).

التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت فعالية البرامج التعليمية في علاج الضعف القرائي:

يلاحظ من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت البرامج التعليمية, أن الطلاب الذين درسوا بالبرامج والاستراتيجيات التعليمية كانوا أفضل من الطلاب الذين درسوا بالطريقة

التقليدية. ومن هذه الدراسات دراسة الصيداوي (2015)، دراسة الغلبان (2014)، دراسة الحداد (2013)، دراسة زعرب(2012)، دراسة الشهري (2012)، دراسة محمود (2012)، دراسة ابن عدنان (2012)، دراسة المطيري (2012)، دراسة العلوان (2012)، دراسة محمد (2012)، دراسة الشوبكي (2011)، ودراسة سلوت (2011)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية التي درست بالبرامج والاستراتيجيات التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. ومن البرامج والاستراتيجيات التي تم اتباعها: استراتيجية تنال القمر، واستراتيجية ما وراء المعرفة، ونشاطات القراءة، ومهارات الاستماع، واستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتعليم المبرمج، والألعاب التعليمية.

الدراسات التي تناولت أسباب تدني مستوى القراءة:

يلاحظ من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أسباب تدني مستوى القراءة بأن السبب في ضعف القراءة يعود إلى التأسيس الضعيف للطالب في المراحل الأولى من التعليم، وذلك في دراسات كل من العبيدي (2012)، دحلان (2012)، العجيل (2006)، وصالحين (2000). في حين وجد عبدالله (2005) بأن السبب في تدني مستوى القراءة يعود إلى عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، وكثرة أعداد الطلاب داخل الصف، وكثرة الغياب، وقلة استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة. ووجد هادي (2005) بأن إهمال الاختبارات الشفوية هو سبب لتدني مستوى القراءة.

ووجدت دراسات أبو دقة (2010)، وهادي(2005)، ووتمام(2004) بأن أكثر المشاكل التي تواجه الطلاب في القراءة هي مشكلة الفهم والاستيعاب.

التعقيب على الدراسات الأجنبية:

تحدثت معظم الدراسات الأجنبية حول حلول علاجية للضعف القرائي ومنها العلاج باستخدام الاستراتيجيات البديلة، واستراتيجية القراءة الحرة، واستخدام الشروحات على الوسائط المتعددة، وتدخل المعلم في الشروحات، والقراءة التعاونية، وتعلم القراءة بمساعدة الحاسوب كما جاء في دراسات (Kelly,2016)، (Mohd.ali,2015)، (Chin,2013)، (Chiu&pie,2012)،

(Chen,2010)، (Dunn,2002)، كما أظهرت فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

أما في دراسة (Deluca,2003) وجد أن هناك سبباً نفسياً يؤثر ويتسبب بالضعف في القراءة والتهجي والحساب.

أما في دراسة (Lin,2001) وجد أن الأسرة تلعب دوراً كبيراً في عادات الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة، فالأسرة التي تهتم بالقراءة تعكس هذا الاهتمام على أبنائها.

أما عن ما جاءت به هذه الدراسة من جديد فقد جاءت لتبين أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية الدنيا والعليا أي من الصف الأول إلى الصف العاشر، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج المختلط الذي يتمثل بالمنهج الكمي في جمع المعلومات عن طريق استبانة والمنهج النوعي الذي يقوم على إجراء مقابلة مع عدد من المشرفين التربويين، حيث يقوم المنهج النوعي على التعمق في الأسباب وفي المقترحات العلاجية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداتا الدراسة
- صدق الاستبانة
- ثبات الاستبانة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واستخدام أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف متغيرات الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهجية مختلطة Mixed Methodology Approach وتتمثل المنهجية الكمية في جمع المعلومات عن طريق استبانة عن أسباب الضعف القرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس، ومن ثم التحقق منها إحصائياً وتفسيرها في ضوء مناقشة النتائج، أما المنهجية النوعية فتمثلت في إجراء مقابلة مع عدد من المشرفين التربويين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلتين الأساسيتين الدنيا والعليا في مديرية التربية والتعليم بنابلس، وقد بلغ عددهم (472) معلماً ومعلمة وفق إحصاءات مديرية التربية والتعليم، كما شمل مجتمع الدراسة مشرفي ومشرفات اللغة العربية أو الذين يشرفون على تدريسها في المديرية نفسها.

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية من معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في نابلس، وقد بلغ عددهم (165) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	77	46.7
	أنثى	88	53.3
المؤهل العلمي	دبلوم	29	17.6
	بكالوريوس	113	68.5
	ماجستير فأعلى	23	13.9
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	15.8
	5 سنوات–أقل من 10 سنوات	57	34.5
	10 سنوات فأكثر	82	49.7
المجموع		165	100.0

كما شملت عينة الدراسة (9) مشرفي للغة العربية في المرحلة الأساسية العليا ويشرفون على تعليمها في المرحلة الأساسية الدنيا.

أداتا الدراسة:

استخدمت الباحثة أداتين في دراستها الأولى هي الاستبانة والثانية هي المقابلة، وتضمنت الاستبانة (4) مجالات هي: أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي وتكون من (13) فقرة، وأسباب تتعلق بطرائق التدريس وتكون من (15) فقرة، و أسباب تتعلق بأساليب التقويم وتكون من(10) فقرات، و أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه وتكون من (14) فقرات.

وقد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة وتطويرها كأداة لجمع المعلومات، وفقا للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالقراءة وأسباب تدني مستوى القراءة
- مراجعة الأبحاث والدراسات التي لها علاقة بموضوع تدني مستوى القراءة مثل دراسة العبيدي (2012) ودراسة دحلان (2012) ودراسة العجيل (2006) ودراسة عبدالله (2005).

وقد تكونت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: وتضمن المعلومات الأولية عن المعلم الذي قام بتعبئة الاستبانة، والقسم الثاني: واشتمل على (52) فقرة، موزعة على (4) مجالات.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تعطى الدرجة (5) لدرجة كبيرة جداً، والدرجة (4) لدرجة كبيرة، والدرجة (3) لدرجة متوسطة، والدرجة (2) لدرجة قليلة، ودرجة (1) لدرجة قليلة جداً.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الأداة، قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس من حملة الدكتوراه والعاملين في تعليم اللغة، وبلغ عددهم (9) محكمين ملحق(1). وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة أو تعديل صياغة الفقرة أو حذفها لعدم أهميتها ، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي ثلثي الأعضاء المحكمين) في عملية التحكيم، فقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (40) فقرة ملحق (2) ، وانتهت بعد التحكيم إلى (52) فقرة، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاستبانة، وأصبحت جاهزة في صورتها النهائية ملحق (3)، وقد تمثلت أبرز ملحوظات المحكمين باستبدال كلمة (لا يتم) بكلمة (قلة أو تدني)، وحذف عدة فقرات منها: كثرة عدد الطلبة في الصف لا يساعد على الفهم والاستيعاب، والشعور بأن مستوى أداء الطلبة في اللغة العربية منخفض بشكل عام، وبناء فقرات جديدة منها: عدم تقبل مادة القراءة والاستمتاع فيها، وفقرة ضعف المحصول اللغوي لدى الطالب، وفقرة المنهاج يعتبر مادة القراءة كغيرها من المواد لا يقرؤها الطلبة إلا للامتحان, والعديد من الفقرات.

ثبات الاستبانة:

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach' s Alpha والجدول (2) يبين معاملات الثبات للاستبانة ومجالاتها.

الجدول (2): معاملات الثبات للاستبانة ومجالاتها

المجال	نسبة الثبات
أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي	0.903
أسباب تتعلق بطرائق التدريس	0.953
أسباب تتعلق بأساليب التقويم	0.925
أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه	0.900
الدرجة الكلية	0.968

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.903–953.0) في حين بلغ الثبات الكلي (0.968)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يجعل الأداة مناسبة لأغراض البحث العلمي.

المقابلة :

قامت الباحثة بوضع أسئلة المقابلة لجمع المعلومات والتي تكونت من:

أولاً: التعريف بالمقابلين ووظيفتهم وعدد سنوات الخبرة

ثانياً: أسئلة المقابلة التي تكونت من أربعة تتعلق بالأسباب التي تؤدي إلى ضعف القراءة وكيفية تشخيصها وكيفية علاجها

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص.
- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة، واسترجاعها، إذ تم توزيع (180) استبانة على معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم بنابلس، وتم

استرجاع (168) منها، وتم استبعاد (3) استبانات، إما لعدم اكتمال البيانات المطلوبة، أو لنمطية الاستجابة، وبقي (165) استبانة صالحة للتحليل، وهي التي شكلت عينة الدراسة.

- إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences.
- إجراء المقابلات مع مشرفي اللغة العربية والقائمين على تدريسها في مديرية التربية والتعليم بنابلس.
- استخراج النتائج وتحليلها و مناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة :

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة :

- النوع : وله فئتان : (ذكر، وأنثى) .
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات : (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير فأعلى)
- سنوات الخبرة : وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، و5 سنوات – أقل من10 سنوات، و10 سنوات فأكثر).

المتغير التابع :

ويتمثل في استجابات المعلمين والمعلمات عن أسباب تدني مستوى القراءة، ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس.

المعالجات الإحصائية :

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية، لفقرات استبانة الدراسة ومجالاتها.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T- test لفحص الفرضية المتعلقة بجنس المعلم.
- تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لفحص الفرضيتين المتعلقتين بالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية Scheffee Test.
- معادلة كرونباخ – ألفا لحساب معامل ثبات الاستبانة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة**
- **النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة**

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس ، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة الدراسة وبعد التأكد من صدقها ومعامل ثباتها قامت بتوزيعها وجمعها و إدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، واعتماداً على تقسيم سلم الاستجابة تم اعتماد خمسة مستويات تعتمد على المتوسطات الحسابية لتقدير أسباب تدني مستوى القراءة كما يأتي:

- (4.21-5) : مرتفع جداً
- (3.41-4.20) : مرتفع
- (2.61-3.40) : متوسط
- (1.81-2.60) : منخفض
- أقل من 1.80 : منخفض جداً

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها الصفرية ، تم الحصول على النتائج الآتية :

أولاً : النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة :

ما أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة، فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات أداة الدراسة ومجالاتها، وتعرض الجداول (3_4_5_6) لنتائج الإجابة عن سؤال الدراسة.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي

	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	التقدير
1	وجود أخطاء مطبعية في الكتب.	2.72	1.48	54.4	منخفضة
2	عدم تشكيل بعض الكلمات التي تحتاج إلى ضبط.	2.96	1.19	59.2	منخفضة
3	كثرة استخدام الكلمات الصعبة والغامضة.	2.98	0.97	59.6	منخفضة
4	القضايا النحوية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها.	3.18	1.05	63.6	متوسطة
5	القضايا البلاغية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها	3.02	1.01	60.4	متوسطة
6	القضايا الإملائية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها.	2.95	1.06	59.0	منخفضة
7	قلة تناسب محتوى القراءة مع ميول الطلبة وحاجاتهم.	3.20	1.05	64.0	متوسطة
8	قلة ربط محتوى القراءة مع فروع اللغة العربية بعضها ببعض.	2.90	1.08	58.0	منخفضة
9	محتوى القراءة لا يساعد على ربط خبرات الطلبة السابقة للإفادة منها.	3.11	1.11	62.2	متوسطة
10	محتوى القراءة لا يسهم في تنمية المواهب الأدبية للطلبة.	3.21	1.06	64.2	متوسطة
11	المنهاج يعتبر مادة القراءة كغيرها من المواد لا يقرؤها الطلبة إلا للامتحان	3.60	1.18	72.0	مرتفعة
12	المنهاج يركز على القراءة كهدف وليست وسيلة لكسب كل العلوم.	3.47	1.06	69.4	متوسطة
13	عدم ملاءمة موضوعات القراءة لكل مرحلة عمرية.	3.22	1.17	64.4	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي		**3.12**	**0.76**	**62.4**	**متوسطة**

يتضح من خلال الجدول (3) أن أسباب تدني مستوى القراءة، كانت مرتفعة في الفقرة (11)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المعلمين عليها (72.0)، بينما كانت متوسطة في الفقرات (4، 5، 7، 9، 10، 12، 13) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابات المعلمين عليها (63.6، 60.4،

62.2، 64.2، 69.4، 64.4) على التوالي، وكان منخفضاً في الفقرات (1، 2، 3، 6، 8) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المعلمين عليها (54.4، 59.2، 59.6، 59.0، 58.0)، أما الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي، فقد كانت متوسطة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المعلمين على هذا المجال (62.4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بطرائق التدريس

	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	التقدير
1.	عدم قراءة المعلم الدرس قراءة معبرة وممثلة للمعنى.	2.59	1.35	51.8	منخفضة
2.	قلة توضيح المعلم بعض الأفكار والمعاني الصعبة.	2.62	1.30	52.4	منخفضة
3.	عدم إتاحة المعلم فرصة للطلبة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي.	2.69	1.19	53.8	منخفضة
4.	يركز المعلم في القراءة على عدد معين من الطلبة.	3.01	1.27	60.2	متوسطة
5.	لا يساعد تدريس القراءة على تنمية القدرة على التعبير وطلاقة اللسان لدى الطالب.	2.81	1.22	56.2	منخفضة
6.	قلة استخدام المعلم وسائل تعليمية مناسبة تشجع الطالب على المشاركة.	2.92	1.15	58.4	منخفضة
7.	تدني ربط دروس القراءة بالحياة اليومية للطلبة.	3.20	1.19	64.0	متوسطة
8.	اختلاف لغة الشرح (العامية) عن لغة الكتاب (الفصحى).	3.15	1.19	63.0	متوسطة
9.	تدني كفاءة بعض معلمي اللغة العربية.	2.99	1.25	59.8	منخفضة
10.	قلة تنويع الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه.	3.10	1.07	62.0	متوسطة
11.	قلة التفاعل بين المعلم والطلبة.	3.02	1.13	60.4	متوسطة
12.	عدم قيام المعلم بتصحيح الأخطاء العامة للطلبة على السبورة.	2.98	1.29	59.6	منخفضة
13.	ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف.	2.99	1.32	59.8	منخفضة
14.	تدني معرفة المعلم بطرائق التدريس الحديثة والمناسبة في القراءة.	2.97	1.22	59.4	منخفضة
15.	تدني إلمام المعلم بالأصول التربوية الصحيحة لتدريس مادة القراءة.	2.98	1.20	59.6	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بطرائق التدريس		**2.93**	**0.95**	**58.6**	**منخفضة**

يتضح من خلال الجدول (4) أن أسباب تدني مستوى القراءة، كانت متوسطة في الفقرات (4، 7، 8، 10، 11) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابات المعلمين عليها (60.2، 64.0، 63.0، 62.0، 60.4) على التوالي، وكان منخفضاً في الفقرات (1، 2، 3، 5، 6، 9، 12، 13، 14، 15) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المعلمين عليها (51.8، 52.4، 53.8، 56.2، 58.4، 59.8، 59.6، 59.8، 59.4، 59.6)، أما الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بطرائق التدريس، فقد كانت منخفضة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المعلمين على هذا المجال (58.6).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بأساليب التقويم

	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	التقدير
.1	عدم استخدام المعلم أساليب التقويم المستمر في أثناء الحصة.	2.90	1.07	58.0	منخفضة
.2	تركيز المعلم على أساليب التقويم القائمة على الحفظ والاستظهار.	3.10	1.11	62.0	متوسطة
.3	صعوبة صياغة عبارات بعض الأسئلة.	3.02	1.20	60.4	متوسطة
.4	عدم تنوع الأسئلة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.01	1.06	60.2	متوسطة
.5	تدني توظيف المعلم لنتائج التقويم في تشخيص جوانب القوة أو الضعف لدى الطلبة.	3.18	1.10	63.6	متوسطة
.6	قلة إشارة المعلم إلى الأخطاء المتكررة لدى الطلبة في القراءة.	3.07	1.17	61.4	متوسطة
.7	اقتصار التقويم على نهاية الدرس.	3.15	1.21	63.0	متوسطة
.8	نظام الامتحانات يؤثر سلبا على القراءة.	3.08	1.18	61.6	متوسطة
.9	اقتصار التقويم على الجانب الكتابي على حساب القراءة الشفهية.	3.26	1.08	65.2	متوسطة
.10	عدم إجراء مسابقات بين الطلبة في القراءة الجهرية.	3.39	1.13	67.8	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بأساليب التقويم		**3.12**	**0.87**	**62.4**	**متوسطة**

يتضح من خلال الجدول (5) أن أسباب تدني مستوى القراءة، كانت متوسطة في الفقرة (1) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابات المعلمين عليها (58.0)، وكان منخفضاً في الفقرات (2، 3، 4،

5، 6، 7، 8، 9، 10) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المعلمين عليها (62.0، 60.4، 60.2، 63.6، 61.4، 63.0، 61.6، 65.2، 67.8)، أما الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بأساليب التقويم فقد كانت متوسطة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المعلمين على هذا المجال (62.4).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه

	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	التقدير
1.	شعور الطالب بعدم الثقة بالنفس.	3.65	0.87	73.0	مرتفعة
2.	تدني مشاركة الطالب في الدرس.	3.66	0.89	73.2	مرتفعة
3.	قلة تركيز الطالب على الشرح.	3.79	0.89	75.8	مرتفعة
4.	قلة مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية.	3.67	0.96	73.4	مرتفعة
5.	وجود صعوبة في استيعاب بعض الأفكار وقراءتها.	3.71	0.94	74.2	مرتفعة
6.	وجود صعوبة في استيعاب بعض الكلمات وتحليلها.	3.76	0.88	75.2	مرتفعة
7.	قلة مساعدة الأسرة للطالب في الدراسة.	3.96	0.89	79.2	مرتفعة
8.	انطواء الطالب وقلقه وخجله وتردده وعدم إقدامه على القراءة	3.64	0.96	72.8	مرتفعة
9.	وجود عيوب جوهرية لدى الطالب في جهاز النطق أو التخلف العقلي.	3.21	1.10	64.2	متوسطة
10.	محدودية قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب.	3.52	0.90	70.4	مرتفعة
11.	تدني قدرة الطالب على الربط بين المقروء والمفهوم والمدلول.	3.64	0.95	72.8	مرتفعة
12.	تدني قدرة الطالب على ربط القواعد الصرفية والنحوية بالمادة المقروءة.	3.75	0.86	75.0	مرتفعة
13.	عدم تقبل مادة القراءة لدى الطالب والاستمتاع فيها.	3.61	0.92	72.0	مرتفعة
14.	ضعف المحصول اللغوي لدى الطالب.	3.90	0.86	78.0	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه		**3.68**	**0.61**	**73.6**	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (6) أن أسباب تدني مستوى القراءة، كانت مرتفعة في الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 14) حيث بلغت النسب المئوية لاستجابات المعلمين عليهـا (73.0، 73.2، 75.8، 73.4، 74.2، 75.2، 79.2، 72.8، 70.4، 72.8، 75.0، 72.0، 78.0) على التوالي، وكان متوسطاً في الفقرة (9) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المعلمين عليها (64.2)، أما الدرجة الكلية لمجال أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه فقد كانت مرتفعة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات المعلمين على هذا المجال (73.6).

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1.النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير النوع.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

الجدول (7): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير النوع

المجال	ذكر (ن=77)		أنثى (ن=88)		(ت)	مستوى
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	الدلالة
أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي	3.33	0.69	2.93	0.78	3.395	*0.001
أسباب تتعلق بطرائق التدريس	3.12	0.97	2.77	0.91	2.240	*0.017
أسباب تتعلق بأساليب التقويم	3.24	0.86	3.01	0.88	1.739	0.084
أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه	3.67	0.62	3.68	0.60	0.154	0.878
الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة	**3.34**	**0.69**	**3.10**	**0.66**	**2.303**	***0.023**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)، درجات حرية (163)

يتضح من الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير النوع، في مجالي أسباب تتعلق بأساليب التقويم وأسباب تتعلق بأداء الطالب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة وفق متغير النوع، في مجالات أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي وأسباب تتعلق بطرائق التدريس، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة، وذلك لصالح الذكور.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (8) و(9) تبين ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي	دبلوم	29	3.12	0.77
	بكالوريوس	113	3.01	0.74
	ماجستير فأعلى	23	3.65	0.67
أسباب تتعلق بطرائق التدريس	دبلوم	29	2.99	0.96
	بكالوريوس	113	2.79	0.93
	ماجستير فأعلى	23	3.57	0.82
أسباب تتعلق بأساليب التقويم	دبلوم	29	3.07	0.93
	بكالوريوس	113	3.04	0.84
	ماجستير فأعلى	23	3.56	0.87
أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه	دبلوم	29	3.51	0.75
	بكالوريوس	113	3.69	0.58
	ماجستير فأعلى	23	3.81	0.53
الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة	دبلوم	29	3.18	0.77
	بكالوريوس	113	3.14	0.64
	ماجستير فأعلى	23	3.65	0.62

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي	بين المجموعات	7.712	2	3.856	7.105	*0.001
	خلال المجموعات	87.927	162	0.543		
	المجموع	95.640	164			
أسباب تتعلق بطرائق التدريس	بين المجموعات	11.602	2	5.801	6.865	*0.001
	خلال المجموعات	136.904	162	0.845		
	المجموع	148.506	164			
أسباب تتعلق بأساليب التقويم	بين المجموعات	5.312	2	2.656	3.583	*0.030
	خلال المجموعات	120.107	162	0.741		
	المجموع	125.419	164			
أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه	بين المجموعات	1.238	2	0.619	1.692	0.187
	خلال المجموعات	59.247	162	0.366		
	المجموع	60.485	164			
الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة	بين المجموعات	5.145	2	2.572	5.876	*0.003
	خلال المجموعات	70.917	162	0.438		
	المجموع	76.062	164			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجال أسباب تتعلق بأداء الطلب نفسه، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة وفق متغير المؤهل العلمي، في مجالات أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي وأسباب تتعلق بطرائق التدريس وأسباب تتعلق بالتقويم، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة، ولتعرف مصدر الفروق، أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وتوضح الجداول (10-11-12-13) نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		0.106	0.529-*
بكالوريوس			0.635-*
ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (10) إلى وجود فروق في متوسطات مجال أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي بين المؤهلين العلميين (دبلوم)، و(ماجستير فأعلى)، ولصالح (ماجستير فأعلى)، وبين المؤهلين العلميين (بكالوريوس) و(ماجستير فأعلى)، ولصالح (ماجستير فأعلى).

الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال أسباب تتعلق بطرائق التدريس

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		0.196	0.580-
بكالوريوس			0.776-*
ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (11) إلى وجود فروق في متوسطات مجال أسباب تتعلق بطرائق التدريس بين المؤهلين العلميين (بكالوريوس) و(ماجستير فأعلى)، ولصالح (ماجستير فأعلى).

الجدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال أسباب تتعلق بأساليب التقويم

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		0.027	0.495-
بكالوريوس			0.523-*
ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (12) إلى وجود فروق في متوسطات مجال أسباب تتعلق بأساليب التقويم بين المؤهلين العلميين (بكالوريوس) و(ماجستير فأعلى)، ولصالح (ماجستير فأعلى).

الجدول (13): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم		0.040	*0.476-
بكالوريوس			*0.516-
ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (13) إلى وجود فروق في متوسطات الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة بين المؤهلين العلميين (دبلوم)، و(ماجستير فأعلى)، ولصالح (ماجستير فأعلى)، وبين المؤهلين العلميين (بكالوريوس) و(ماجستير فأعلى)، ولصالح (ماجستير فأعلى).

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (14) و(15) تبين ذلك.

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي	أقل من 5 سنوات	26	3.26	0.60
	5سنوات – أقل من10 سنوات	57	3.18	0.86
	10 سنوات فأكثر	82	3.03	0.74
أسباب تتعلق بطرائق التدريس	أقل من 5 سنوات	26	2.89	0.99
	5سنوات – أقل من10 سنوات	57	3.06	0.99
	10 سنوات فأكثر	82	2.87	0.91
أسباب تتعلق بأساليب التقويم	أقل من 5 سنوات	26	2.96	0.89
	5سنوات – أقل من10 سنوات	57	3.22	0.83
	10 سنوات فأكثر	82	3.10	0.90
أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه	أقل من 5 سنوات	26	3.72	0.40
	5سنوات – أقل من10 سنوات	57	3.76	0.60
	10 سنوات فأكثر	82	3.60	0.66
الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة	أقل من 5 سنوات	26	3.22	0.61
	5سنوات – أقل من10 سنوات	57	3.31	0.72
	10 سنوات فأكثر	82	3.15	0.67

الجدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية، وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي	بين المجموعات	1.323	2	0.661	1.136	0.324
	خلال المجموعات	94.317	162	0.582		
	المجموع	95.640	164			
أسباب تتعلق بطرائق التدريس	بين المجموعات	1.288	2	0.644	0.709	0.494
	خلال المجموعات	147.218	162	0.909		
	المجموع	148.506	164			
أسباب تتعلق بأساليب التقويم	بين المجموعات	1.251	2	0.625	0.816	0.444
	خلال المجموعات	124.168	162	0.766		
	المجموع	125.419	164			
أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه	بين المجموعات	.894	2	0.447	1.215	0.299
	خلال المجموعات	59.592	162	0.368		
	المجموع	60.485	164			
الدرجة الكلية لأسباب تدني مستوى القراءة	بين المجموعات	.819	2	0.409	0.882	0.416
	خلال المجموعات	75.243	162	0.464		
	المجموع	76.062	164			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً:النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة:

أجرت الباحثة مقابلات مع (9) مشرفين ومشرفات، من بينهم (5) مشرفين ومشرفات للغة العربية، و(4) مشرفين للمرحلة الأساسية الدنيا، وبعد تدوين إجابات المُقابلين عن أسئلة المقابلة، فقد قامت الباحثة بتلخيصها وترتيبها وتنظيمها وفق الأسئلة، وفيما يأتي نتائج المقابلات :

1.نتائج سؤال المقابلة الأول:

ما أسباب الضعف في القراءة من وجهة نظرك؟

ج: أسباب متعلقة بالطالب وهي:

- عوامل جسمية تتعلق بالصحة العامة.
- الاستعداد للقراءة وسببه تباين الفروق الفردية بين الطلاب المتعلقة بالذكاء والانتباه. والقدرة على حصر الذهن في استقبال المعلومات وتلقيها.
- اللغة والخبرات والبيئة الاجتماعية وتباينها وظروف الطلبة.

أسباب تتعلق بالمعلم:

- لا يعمل المعلمون في حصة القراءة على خلق جو من التفاعل والنشاط، إذ يرون في حصة القراءة فرصة للراحة وهذا ينعكس سلباً على أداء الطلبة.
- اعتمادهم طرائق تقليدية وعدم القدرة على ابتكار طرائق جديدة ومشوقة.
- عدم الربط بين القراءة والفروع الأخرى
- تخصيص الحصة الأخيرة في اليوم الدراسي للقراءة.

أسباب متعلقة بالمنهاج:

- غالباً ما تكون كتب القراءة ونصوص القراءة غير ملائمة لمستوى الطلبة وطريقة عرضها وشكلها غير ملائم للمرحلة العمرية.
- زخم المنهاج مما يؤدي إلى عدم أخذ القراءة حقها في الدراسة والتعلم.

2.نتائج سؤال المقابلة الثاني:

كيف يتم تشخيص الضعف القرائي (مقاييس, واختبارات,...)؟

ج: يكمن التشخيص بملاحظة المعلم للطالب أثناء القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا، واختبار فهم المقروء في المراحل العليا. وتكون الملاحظة ليس فقط من خلال معلم اللغة العربية بل من خلال باقي المعلمين أيضاً.

3.نتائج سؤال المقابلة الثالث:

ما مقترحات علاج الضعف القرائي لطلاب المرحلة الأساسية؟

1. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث تقسيمهم إلى مستويات متجانسة: متدن ومتوسط ومتميز, ومتابعة كل فئة ورفعها إلى الأفضل.
2. استخدام طرائق مشوقة تبعث على النشاط وتثير الدافعية لدى الطلبة نحو القراءة.
3. عقد مسابقات في القراءة الجهرية.
4. ضرورة الانتفاع بالمكتبة ومنها: مكتبة الفصل، ومكتبة المدرسة، والمكتبات العامة.
5. توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس القراءة.
6. التركيز على التهجئة والتحليل والتركيب من خلال الملاحظة المباشرة وأوراق عمل بسيطة.
7. يتبع المعلم طريقة (التعليم الجامع) بإعطاء الطالب فقرات من القراءة والكتابة فيما يتناسب مع مستواه.
8. إعطاء حصص إضافية للفئة المتدنية.
9. إعطاء وظائف بيتية لكل فئة حسب مستواها.
10. أن يكون النصيب الأكبر في القراءة للطالب أكثر من المعلم.
11. اللوحة التعزيزية: حيث يتم تقسيم الطلاب إلى 3 مجموعات، والطالب الذي يتحسن ينتقل إلى البطاقة ذات المتوسط الأعلى.
12. تشجيع الطلاب على استخدام اللغة الفصيحة.
13. التواصل مع أولياء الأمور.

14. تعليم الأنداد (الطلاب يسمعون لبعضهم).
15. مراجعة الحروف ثم المقاطع ثم الكلمة والتدرج فيهم.
16. المعالجة عن طريق الاستماع والإقران بالصور كأن يشاهد الطالب قصة ثم يعبر عنها شفوياً.
17. الإذاعة المدرسية: (يقوم الطالب بعمل ملخصات عبر الإذاعة لقصص قد تحدث عنها المعلم).
18. أن يقوم الطلبة بإعداد صحف مدرسية ومجلات حائط.
19. أن يقرأ الطالب المقاطع ثم الكلمات القصيرة ثم الجمل من خلال البطاقات الخاطفة.
20. أن يقرأ الطالب مجموعة كلمات ثم تقلب البطاقات ويطلب من الطالب تذكر الكلمات التي قرأها.
21. التدريس بواسطة استراتيجية تنال القمر (تنبأ، ونظم، وابحث، ولخص، وقيّم) حيث يقوم المعلم بعرض عنوان درس قراءة ويطلب من طالب ما قراءة العنوان ثم يترك لهم ملاحظات أو أفكار تدلهم على الموضوع الرئيسي حتى يتنبؤون بما سيخبر به، ثم يطلب منهم أن ينظموا خارطة مفاهيمية عن الموضوع، حيث يقومون بالبحث والتلخيص لتكوين الخارطة، ثم يقارن الطلاب بطريقة فردية أو بمجموعات الخرائط التي أعدوها.

4:نتائج سؤال المقابلة الرابع:

ما المهارات التي ينبغي على الطالب إتقانها لفهم ما يقرأ؟

1. إتقان مهارة القراءة وتعتبر أهم خطوة ليتمكن الطالب من الفهم.
2. الثروة اللغوية: فعلى الطالب أن يمتلك معاني الكلمات وأضدادها ليتمكن من فهم ما يقرأ.
3. مهارة التركيز: التركيز حين يقرأ على الفكرة الرئيسية وكتابتها أو تلخيصها خشية أن ينساها.
4. القدرة على التحليل: وهذا يعبر عن مدى فهمه واستيعابه لما يقرأ.
5. القدرة على المناقشة: وذلك بقدرته على التعبير عما قرأ.

رأت الباحثة من خلال النتائج المتعلقة بالاستبانة بأنها تتوافق مع ما أتت به المقابلة بالنسبة للأسباب، فالنتائج متماثلة وتدعم بعضها حيث يعود السبب الأكبر في تدني مستوى القراءة إلى الطالب نفسه، وهناك أسباب تعود على المنهاج وأيضاً على المعلم، كما أنّ مقترحات العلاج التي وضعها أفراد المقابلة تحث المعلمين على التدرج مع الطلبة في مستويات القراءة وتفعيل أساليب متنوعة لتدريس القراءة لعلاج مشكلاتها وتحسين تحصيل الطلبة فيها.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

- **مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة**

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها، كما ويعرض التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحاتها العلاجية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس، والتعرف على أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) في أسباب تدني القراءة للمرحلة الأساسية.

ولتحقيق ذلك تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في محافظة نابلس، وقد بلغت العينة (170) معلماً ومعلمة، وبعد عملية جمع البيانات، وتبويبها، عولجت إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال، وأظهرت نتائج الجدول (1) أن أسباب تدني مستوى القراءة كما يراها المعلمون في المجال المتعلق بالمحتوى الدراسي متوسطة إذ وصلت النسبة المئوية المتعلقة بالمحتوى الدراسي إلى (62.4).

أما بشأن الفقرات فقد اتفق المعلمون على أن السبب الأكبر في الضعف القرائي المتعلق بالمحتوى التعليمي يكمن في فقرة (المنهاج يعتبر مادة القراءة كغيرها من المواد لا يقرؤها الطلبة إلا للامتحان) إذ حصلت على تقدير مرتفع، فقد وصلت النسبة المئوية لاستجابة المبحوثين عليه إلى

(72.0) وهذا يعزى إلى أنّ المنهاج لا يُبنى بتركيز على مهارة القراءة، فغالباً ما يتم تعليم الحروف والكلمات والجمل، دون توزيع مهارات اللغة العربية بتناسب.

وذات تقدير متوسط في الفقرات (المنهاج يركز على القراءة كهدف وليس وسيلة لكسب كل العلوم) بنسبة مئوية تقدر ب(69.4) وهذا يعزى إلى أن الطالب يهتم بالعلامات المدرسية أكثر من حصوله على العلم والمعرفة. و(عدم ملاءمة موضوعات القراءة لكل مرحلة عمرية) بنسبة مئوية تقدر ب(64.4) وهذا يعزى إلى واضعي المنهاج الذين يختارون موضوعات القراءة غير المناسبة لمراحل معينة. و(محتوى القراءة لا يسهم في تنمية المواهب الأدبية للطلبة) بنسبة مئوية بلغت(64.2) وهذا يعزى إلى تدني الاهتمام بالمكتبات الصفية أو المكتبات المدرسية وعدم التشجيع على ذلك. و(قلة تناسب محتوى القراءة مع ميول الطلبة وحاجاتهم) بنسبة مئوية تقدر بـ(64.0) وهذا يعزى إلى واضعي المنهاج حيث يقومون بوضع نصوص ومواضيع تفوق حاجات الطالب ولا تلبي ميوله. و(القضايا النحوية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها) بنسبة مئوية تقدر بـ(63.6) و(محتوى القراءة لا يساعد على ربط خبرات الطلبة السابقة للإفادة منها) بنسبة مئوية تقدر بـ(62.2) و(القضايا البلاغية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها) بنسبة مئوية تقدر ب(60.4) وهذه الأسباب تعزى أيضاً لدى واضع المنهاج الذي يغفل احتياجات الطالب، ويغفل قدرات الطالب ومعارفه السابقة.

وأسباب ذات تقدير منخفض وهي (كثرة استخدام الكلمات الصعبة والغامضة) بنسبة مئوية تقدر ب(59.6) و (عدم تشكيل بعض الكلمات التي تحتاج إلى ضبط) بنسبة مئوية تقدر ب(59.2) و(القضايا الإملائية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها) بنسبة مئوية تقدر ب(59.0) و(قلة ربط محتوى القراءة مع فروع اللغة العربية بعضها ببعض) بنسبة مئوية تقدر ب(58.0) و(وجود أخطاء مطبعية في الكتب) بنسبة مئوية تقدر ب (54.4). أي أن المعلمين لم يجدوا من هذه الأسباب أسباباً حقيقية تؤثر على ضعف القراءة.

ويتفق هذا المجال المتعلق بالمحتوى التعليمي مع دراسات دحلان (2012) و عبد الرازق (2010) حيث حصل هذا المجال على درجة متوسطة، بعكس دراسة العبيدي (2012) الذي حصل فيها هذا المجال على درجة مرتفعة.

أما الأسباب التي تتعلق بالمجال الثاني كما يراها المعلمون وهي طرائق التدريس فقد حصلت على تقدير منخفض، أي ما نسبته (58.6).

ومن حيث الفقرات، فقد حصلت هذه الفقرات على تقدير متوسط وهي (تدني ربط دروس القراءة بالحياة اليومية للطلبة) وذلك بحصولها على نسبة (64.0) ويعزى ذلك إلى قلة امتلاك بعض المعلمين للخبرات الحياتية والمواقف العملية، و (اختلاف لغة الشرح العامية عن لغة الكتاب الفصحى) وذلك بنسبة (63.0) ويعزى ذلك إلى عدم الاهتمام بالأساليب التعليمية التي كانت سائدة عند المسلمين الأوائل وقلة وعي المعلمين بأهمية تطبيقها، وفقرة (قلة تنويع الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه) وذلك بنسبة (62.0) ويعزى ذلك إلى عدم كفاية الساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية بما في ذلك القراءة وعدم درايتهم بالأنشطة وكيفية تطبيقها، وفقرة (قلة التفاعل بين المعلم والطلبة) وذلك بنسبة (60.4) ويعزى ذلك إلى مناهج إعداد المعلمين والمعلمات أو عدم امتلاك بعض المعلمين لملكات التواصل والتفاعل والمشاركة مع الطلبة، وفقرة (يركز المعلم في القراءة على عدد معين من الطلبة) وذلك بنسبة (60.2) وذلك يعزى إلى عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية وجهله بها.

وأسباب ذات تقدير منخفض وهي فقرة (تدني كفاءة بعض معلمي اللغة العربية) بنسبة مئوية قدرها (59.8)، و (ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف) بنسبة مئوية (59.8)، و(تدني إلمام المعلم بالأصول التربوية الصحيحة لتدريس مادة القراءة) بنسبة مئوية (59.6)، و(عدم قيام المعلم بتصحيح الأخطاء العامة للطلبة على السبورة) بنسبة مئوية (59.6)، و(تدني معرفة المعلم بطرائق التدريس الحديثة والمناسبة في القراة) بنسبة مئوية(59.4)، و(قلة استخدام المعلم وسائل تعليمية مناسبة تشجع الطلبة على المشاركة) بنسبة مئوية (58.4) و(عدم إتاحة المعلم فرصة للطلبة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي) بنسبة مئوية (53.8)، و(قلة توضيح المعلم بعض الأفكار والمعاني الصعبة) بنسبة مئوية (52.4)، و(عدم قراءة المعلم الدرس قراءة معبرة وممثلة للمعنى) بنسبة مئوية (51.8)، أي أن المعلمين لم يجدوا بهذه الأسباب أسباب حقيقية تؤثر على ضعف القراءة.

ويتفق هذا المجال المتعلق بطرائق التدريس مع دراسة دحلان (2012) حيث حصل هذا المجال على نسبة منخفضة، وكانت بعكس دراسات العبيدي (2012) وعبد الرازق (2010) حيث حصل هذا المجال على درجة مرتفعة في دراساتهم.

أما الأسباب التي تتعلق بالمجال الثالث كما يراها المعلمون وهي أساليب التقويم فقد حصلت على تقدير متوسط، أي ما نسبته (62.4).

ومن حيث الفقرات فقد حصلت أغلب الفقرات على تقدير متوسط وهي (عدم إجراء مسابقات بين الطلبة في القراءة الجهرية) وذلك بنسبة (67.8) ويعزى ذلك إلى أن بعض المعلمين يتخذون من حصة القراءة حصة للاستراحة وليس للمشاركة والتفاعل، و(اقتصار التقويم على الجانب الكتابي على حساب القراءة الشفهية) وذلك بنسبة (65.2) ويعزى ذلك إلى أن التقويم الشفوي يقيس مستوى التلاميذ في صحة النطق وحسن الأداء وجودة الإلقاء وتشخيص الضعف في أي جانب من الجوانب لعلاج هذا الضعف، و(تدني توظيف المعلم لنتائج التقويم في تشخيص جوانب القوة أو الضعف لدى الطلبة) وذلك بنسبة (63.6) ويعزى ذلك إلى عدم كفاءة المعلم من خلال تحديد الجوانب الإيجابية لدى الطالب وتعزيزها وتشخيص جوانب الضعف لبناء الخطط العلاجية، و(اقتصار التقويم على نهاية الدرس) بنسبة مئوية تقدر ب(63.0) ويعزى ذلك إلى عدم إدراك المعلم بأنواع التقويم (القبلي والبنائي والتشخيصي والنهائي)، و(تركيز المعلم على أساليب التقويم القائمة على الحفظ والاستظهار) بنسبة (62.0) ويعزى ذلك إلى تركيز المعلم على الجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى، و(نظام الامتحانات يؤثر سلباً على القراءة) بنسبة (61.6) ويعزى ذلك إلى أن المعلم حينها يضع العلامات على الامتحانات فقط دون القراءة الشفوية أو نشاطات البحث، و(قلة إشارة المعلم إلى الأخطاء المتكررة لدى الطلبة في القراءة) بنسبة (61.4) ويعزى ذلك إلى أن المعلم لا يقوم بدور الأخصائي والمرشد، و(صعوبة صياغة عبارات بعض الأسئلة) بنسبة (60.4) ويعزى ذلك إلى أن المعلم لا يقوم بصياغة الأسئلة وفق قواعد صياغتها بحيث تصاغ من الأهداف العامة أو الخاصة، و(عدم تنوع الأسئلة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة) بنسبة مئوية (60.2) ويعزى ذلك إلى عدم كفاءة المعلم وعدم التخطيط والتنسيق الجيد والعمل بما جاء في هرم بلوم.

وسبب ذات تقدير منخفض وهو (عدم استخدام المعلم أساليب التقويم المستمر في أثناء الحصة) بنسبة (58.0)، أي أن هذه الفقرة ليست سبباً حقيقياً يؤثر على ضعف القراءة

ويتفق هذا المجال المتعلق بأساليب التقويم مع دراسة دحلان (2012) حيث حصلت على تقدير متوسط, وكانت بعكس دراسات العبيدي (2012) وعبد الرازق (2010) حيث حصل هذا المجال على درجة مرتفعة في دراساتهم.

أما الأسباب التي تتعلق بالمجال الرابع كما يراها المعلمون وهي أداء الطالب نفسه فقد حصلت على تقدير مرتفع، أي ما نسبته (73.6).

أما بشأن الفقرات فقد حصلت هذه الفقرات على تقدير مرتفع وهي (قلة مساعدة الأسرة للطالب في الدراسة) بنسبة (79.2) ويعزى ذلك إلى انشغال الأسرة بأعمال حياتية كما أثرت التكنولوجيا سلبياً في انشغال الأسرة عن مساعدة الأبناء, وأصبحت الأسرة تهتم بشراء الأجهزة الإلكترونية الحديثة لذويهم منتشرة وانقرضت فكرة شراء الكتب هذا غير قضاء وقت طويل أمام التلفاز، و(ضعف المحصول اللغوي لدى الطالب) وذلك بنسبة (78.0) ويعزى ذلك إلى ابتعاد الطلاب عن المطالعة الخارجية باعتبارها أداة لتنمية العقل، و(قلة تركيز الطالب على الشرح) بنسبة(75.8) ويعزى ذلك إلى اعتماد الطرائق التقليدية في القراءة حيث يقرأ المعلم بنبرة واحدة التي تؤدي إلى تشتت ذهن الطالب ودون استخدام الوسائل المتنوعة الكفيلة بحث الطالب على اليقظة والمشاركة، و(وجود صعوبة في استيعاب بعض الكلمات وتحليلها) بنسبة (75.2) ويعزى ذلك إلى ضعف المحصول اللغوي لدى الطلاب، و(تدني قدرة الطالب على ربط القواعد الصرفية والنحوية بالمادة المقروءة) بنسبة (75.0) ويعزى ذلك إلى ضعف قدرة الطالب على الاستنباط والاستنتاج وبسبب عدم ربط فروع اللغة بعضها ببعض، و(وجود صعوبة في استيعاب بعض الأفكار وقراءتها) بنسبة(74.2) ويعزى ذلك إلى ضعف واضطراب التعلم، و(قلة مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية) بنسبة (73.4) ويعزى ذلك إلى ازدحام جدول الطالب الدراسي وجهل بعض الطلاب بأهمية النشاط تربوياً، و(تدني مشاركة الطالب في الدرس) بنسبة (73.2) ويعزى ذلك إلى قلة الحوافز، و(شعور الطالب بعدم الثقة بالنفس) بنسبة (73.0) ويعزى ذلك إلى ضعف شخصية الطالب، و(انطواء الطالب وقلقه وخجله وتردده وعدم إقدامه على القراءة) بنسبة (72.8) ويعزى ذلك إلى شخصية الطالب الضعيفة فأغلب الطلاب يعانون من الخجل والانطواء والتردد والارتباك الأمر الذي يؤثر سلباً عند إقدامه على القراءة، و(تدني قدرة الطالب على الربط بين المقروء والمفهوم والمدلول)

بنسبة (72.8) ويعزى ذلك إلى تدني مستوى الطالب على فهم المقروء وإدراكه للحقائق والمعاني، و(عدم تقبل مادة القراءة لدى الطالب والاستمتاع فيها) بنسبة (72.0) ويعزى ذلك إلى أنه يعتبر مادة القراءة كغيرها من المواد التي يدرسها للحصول على العلامات فقط، و(محدودية قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب) بنسبة مئوية (70.4) ويعزى ذلك إلى محدودية الثروة اللغوية ومحدودية الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على التفسير والتعبير بلغته الخاصة.

وحصلت هذه الفقرة على تقدير متوسط وهي (وجود عيوب جوهرية لدى الطالب في جهاز النطق أو التخلف العقلي) وذلك بنسبة (64.2) ويعزى ذلك إلى عدم استجابته للعلاج الذي يقدمه له المعلم كأن يقدم له مجموعة من الكتب والقصص ويطلب منه اختيار ما يتوافق مع ميوله.

ويتفق هذا المجال المتعلق بأداء الطالب نفسه مع دراسة دحلان (2012) ودراسة العبيدي (2012) ودراسة عبد الرازق (2010) حيث حصل هذا المجال على نسبة مرتفعة. واتفقت أيضاً مع دراسة العجيل (2006) ودراسة عبد الله (2005) بفقرة (قلة مساعدة الأسرة لأبنائهم) حيث حصلت على تقدير مرتفع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تعزى إلى جنس المعلم.

يتضح من الجدول (7) أنه وبعد استخدام اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين (Independent T–test) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس تعزى لمتغير النوع في المجالين (الأسباب التي تتعلق بأساليب التقويم، والأسباب التي تتعلق بأداء الطالب). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة وفق متغير النوع في المجالات (أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي، وأسباب تتعلق بطرائق التدريس، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة) وذلك لصالح الذكور.

وتعزو الباحثة هذا الأمر إلى كون أساليب التقويم ثابتة وواضحة لدى المعلمين والمعلمات باستخدامهم الامتحانات، والأسباب التي تتعلق بالطالب بمستواه وقدراته واستعداداته هي السبب

المباشر لضعف القراءة. أما بشأن الأسباب المتعلقة بالمحتوى الدراسي وطرائق التدريس فتعزو الباحثة ذلك إلى كون المعلمين لديهم دافعية والاستعداد للتعلم وتطوير الذات أكثر من الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دحلان (2012) في مجالات (التقويم والطالب نفسه وطرائق التدريس)، وتتفق مع دراسة عبد الرازق (2010) في مجالي (الطالب نفسه وطرائق التدريس), وتختلف هذه النتيجة مع دراسة دحلان (2012) في مجال (المحتوى التعليمي) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتختلف مع دراسة عبد الرازق (2010) في مجال (المحتوى التعليمي) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ومجال (طرائق التدريس) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتختلف أيضاً مع دراسة أبو مرق (2007) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.

يتضح من الجدول (8) أنه وبعد استخدام اختبار (One_Way Anova) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في المجال الذي يتعلق (بأداء الطالب نفسه)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة وفق متغير المؤهل التعليمي في المجالات التي (تتعلق بالمحتوى الدراسي، وطرائق التدريس، والتقويم، والدرجة الكلية لأسباب تدني القراءة) لصالح ماجستير فأعلى كما ظهر في اختبار شيفيه للمقارنة البعدية كما تشير الجداول (10،11، 12،13).

وتعزو الباحثة هذا الأمر إلى أن حملة المؤهل الأعلى لديهم الكفاءات والخبرات والدراية المعمقة بما يحويه المحتوى التعليمي وكذلك بالنسبة لطرائق التدريس وأساليب التقويم كونهم قد تعمقوا بدراستها أكثر من أقرانهم ذوي المؤهل الأدنى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دحلان (2012) في مجالي (المحتوى التعليمي والطالب نفسه)، وتخلف هذه النتيجة مع دراسة دحلان (2012) في مجالي (أساليب التقويم, وطرائق التدريس) بأنه

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وتختلف أيضاً مع دراسة أبو مرق (2007) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير المؤهل العلمي.

رابعاً: الفرضية المتعلقة بالفرضية الثالثة التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية تعزى إلى خبرة المعلم.

يتضح من الجدول (14) أنه وبعد استخدام اختبار (One-Way Anova) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أسباب تدني مستوى القراءة في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين في محافظة نابلس، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذا الأمر إلى أن الخبرة لا تؤثر بشكل مباشر على تدني التحصيل كون المعلم قليل الخبرة ليس بالضرورة أن يكون سبباً في تدني مستوى القراءة أو أن خبرة المعلم الكبيرة تساعد في تقليص مستوى التدني للقراءة، حيث أننا نرى أن الدور الرئيس هو الطالب ذاته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دحلان (2012) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الخبرة، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو مرق (2007) حيث أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة.

خامساً: النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الأول:

ما أسباب الضعف في القراءة من وجهة نظرك؟

من خلال إجابات المشرفين توضح للباحثة بأن السبب في ضعف القراءة يعود على الطالب الذي لا يهتم بمادة القراءة ولا يتابع المقروء، وكذلك المعلم الذي لا يعطي مادة القراءة القدر الكافي من النشاط ولا يشجع الطلاب للذهاب إلى المكتبة كما يتخذ من حصة القراءة حصة للاستراحة. وكذلك المنهاج الذي يهتم بأن ينجز المعلم عدد من دروس القراءة في وقت معين بغض النظر عن مدى فهم الطالب لمواضيع القراءة. وكذلك الكتاب المدرسي الذي لا يناسب المرحلة التعليمية الأساسية.

سادساً: النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثاني:

كيف يتم تشخيص الضعف القرائي (مقاييس، واختبارات,...)؟

من خلال إجابات المشرفين توضح للباحثة بأن الضعف القرائي يتم تشخيصه من خلال ملاحظة المعلم للطالب أثناء القراءة، ثم مقارنة تلك القراءة بقراءة زملاءه في الصف، فطلاب المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى الصف الرابع يتم تشخيص ضعفهم القرائي بالملاحظة، أما ما بعد ذلك من صفوف فيتم تشخيص ضعفهم القرائي بالملاحظة أولاً ثم باختبارات قياس القدرة على القراءة لمعرفة عوامل هذا الضعف هل هي عوامل جسمية أم نفسية أم تربوية.

سابعاً:النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثالث:

ما مقترحات علاج الضعف القرائي لطلاب المرحلة الأساسية؟

من خلال مقابلة المشرفين توضح للباحثة بأن علاج الضعف القرائي يتم من خلال المعلم بزيادة اهتمامه بالطلاب والطالب الضعيف تحديداً وإثراء النصوص القرائية بنصوص أخرى تلبي حاجات الطلاب واهتمامهم وبالتحدث باللغة الفصيحة داخل غرفة الصف وتدريس الطلاب على ذلك والتعاون بين المدرسة والأهل لتعريف أولياء الأمور بمستوى أبنائهم ومساعدة المتأخرين منهم، ومن خلال الكتاب المدرسي أيضاً بضرورة تنوع موضوعات الكتاب لتلبي احتياجات الطلاب واهتماماتهم وجعله جذاباً ومشوقاً وكذلك باستخدام المعلم طرائق تدريس متنوعة واستراتيجيات حديثة كطريقة التجزئة وطريقة استخدام الألعاب والصورة والكلمة وغيرها. وتتم المعالجة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة (قوية، ومتوسطة، وضعيفة) لكل منها اسم مستعار وكلما تحسن أداء طالب بفعل المعالجة يتم نقله إلى المجموعة الأعلى من مستواه.

ثامناً: النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الرابع:

ما المهارات التي ينبغي على الطالب اتقانها لفهم ما يقرأ؟

من خلال مقابلة المشرفين توضح للباحثة بأن المهارة المهمة لفهم المقروء هي مهارة القدرة على القراءة وامتلاكه للثروة اللغوية، فمتى تمكن الطالب من هذه المهارة تمكن من الفهم والتحليل والاستيعاب.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. عقد مجالس الآباء أو الأمهات بصورة مستمرة في المدارس الأساسية لتوعية أولياء الأمور بكيفية مساعدة الأبناء على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة.
2. ضرورة وجود امتحان القراءة الشفوية إلى جانب الامتحان الكتابي في مادة اللغة العربية لقياس مستوى التلاميذ في صحة النطق وحسن الأداء، وجودة الإلقاء وتشخيص الضعف في أي جانب من هذه الجوانب وعلاج هذا الضعف.
3. الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنياً، لإكساب تلاميذه المهارات القرائية اللازمة لهم، من خلال عقد دورات تدريبية لتدريبهم على أحدث الإستراتيجيات التي تمكنهم من إكساب الطلاب لمهارات القراءة.
4. الاهتمام بتطوير شخصية الطالب وإعطائهم الحرية في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وميولهم.

المقترحات:

1. تقترح الباحثة وضع حصة من نوع جديد في المدارس بإسم (الرياضة العقلية) التي يقوم بها طلاب الصف بقراءة كتاب ما من المكتبة الصفية أو المدرسية ومن ثم تلخيصه أو مناقشته.
2. تقترح الباحثة إدخال القراءة بكل مادة من المواد التي يدرسها الطالب كنشاط يذهب فيبحث عن الموضوع الذي سيدرسه وتحسب ضمن علامات المساق أو المادة.
3. تقترح الباحثة بإجراء دراسة مماثلة لتحديد أسباب ضعف القراءة في المرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو الهيجاء، فؤاد حسين (2002). **أساليب وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط2.
- أبو تمام, تمام (2004). **المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرفة المصادر وعلاقاتها ببعض المتغيرات**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.
- أبو دقة، نادية(2010). **دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة عمان الأهلية،الأردن.
- أبو زلال، عاصم الدين (2008). الضعف القرائي ورؤية لحل الأزمة. **مجلة التطوير التربوي**، سلطنة عمان،العدد42،المجلد6.
- أبو مرق، جمال (2007). **الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الاساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل**، جامعة الخليل، فلسطين،العدد3،المجلد2.
- إسماعيل، زكريا (2002). **طرق تدريس اللغة العربية**، ط1،دار المعرفة الجامعية.
- ابن عدنان، هاشم (2012). **فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- البجة، عبد الفتاح (2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، ط1،دار النهضة.
- الحسن، هشام (2000). **طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة**، ط1، الدار العالمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الحداد، عبد الكريم (2013). **فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**.مجلة دراسات في العلوم التربوية، مجموعة 40، الأردن.
- الدليمي, طه(2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**.عالم الكتاب الحديث،الأردن

- السعيد, حمزة خالد (2009). **صعوبات تعلم القراءة**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- السيد محمد، فايزة (2003). **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**، ط1، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الشخريتي، سوسن (2009). **أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الإسلامية،غزة.
- الشهري، محمد (2012). **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الشوبكي، مها (2011). **فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- الصيداوي، خالد (2015). **أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة.
- العبيدي، علي محمد (2012). **أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة المستنصرية، العراق.
- العجيل، رجاء عبد السلام (2006). **أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية بمدينة مصراته**، 7 اكتوبر، ليبيا.

- العلوان، منذر (2012). **فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**, رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية،الأردن.
- العيسائي، عامر بن سالم (2007). **الضعف القرائي والكتابي لذى الطلاب**, مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان،المجلد44،العدد14.
- الغلبان، حاتم (2014). **أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية،غزة.
- القواسمي، نبيل (2005). **فن الكتابة والتعبير**، جامعة الخليل، كلية الآداب، فلسطين.
- المطيري، عبد العزيز (2012). **أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة الكويت**. بحث منشور، مجلة الطفولة والتربية، الجزء الأول، العدد12،الكويت.
- الموسوي، نجم عبد الله (2007). **أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة**، مجلة النبأ، ميسان.
- دحلان، عمر علي (2012). **أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في قطاع غزة**، مجلة القراءة والمعرفة، مصر،المجلد20،العدد2.
- ربعي، وليد موسى (2002). **الضعف القرائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- زايد، فهد خليل (2008). **تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**. ط1،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- زعرب, هاني (2012). **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والتأملي في دروس القراءة للصف الثالث الأساس**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة.

- سعد، مراد علي (2006). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**, ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
- سلوت، فاتن (2011). **أثر توظيف الألعاب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة نطقاً لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الاسلامية،غزة.
- صالحين، أحمد (2000). **تقويم منهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية الأزهرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر.
- صوفي، عبد اللطيف (2007). **فن القراءة**، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- عابد، رسمي (2008). **ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه**. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.
- عاشور، راتب الحوامدة، محمد فؤاد (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الله، نجم (2005). **أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة، كلية التربية**، جامعة ميسان، العراق،العدد85.
- عبد الرازق، عبد الرحمن (2010). **أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الاساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الامور**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.
- عطية، محسن (2009). **الجودة الشاملة والتجديد في التدريس**،ط1،عمان،دار الصفا.
- عيسى، حسن موسى (2008). **المحاولات الأسرية وأثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية**، عمان،دار الخليج.
- فضل الله، محمد (2001). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب،القاهرة.

- مجاور، محمد (2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية(أسسه وتطبيقاته التربوية)**, دار الفكر العربي، القاهرة.
- محمد,نحمده (2012). **فاعلية التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.
- محمد,مجيد (2005). **صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة آب في اليمن**، مجلة الطفولة العربية، العدد الرابع والعشرون.
- محمود، مختار عبد الرزاق (2012). **فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات**. بحث منشور، المجلة الدولية للأبحاث التربوية،العدد 31،جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- مدانات، أوجيني (2001). **الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الثلاثة الأولى أسبابها وطرق علاجها**، ط2، دار مجدلاوي، عمان.
- مصطفى، رياض بدري (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هادي، عارف تيم (2005). **مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل.
- هلال، رانيا (2007). **فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة،مصر.
- يونس، فتحي (2000). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث،القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Castell, Lepair, Amen and Schwartz(2002). Computer training to improve childrems reading and spelling skills,j**,of zeits chrift fuer kinder.vol 28.nu.**
- Chen,j.; Chen M. and Sun, Y. (2010) Anovel approach for enhancing student reading comprehension and assisting teacher assessment of literacy.**Online Computers & Education 55 1367_1382**. Taipei, Taiwan.
- Chin, N., Shu,C.,Shu,H.,&Shyh,C.(2013).The effects of extensive reading via e-books on tertiary level EFL students reading attitude, reading comprehension and vocabulary. **The Turkish Online Journal of Educational Technology.12 (2), 303-312.**
- Chiu- Jung, C.,&Pei-lin,L. (2012). Comparisons of learner-generated versus instructor-provided multimedia annotations. **Turkish Online Journal of Educational Technology, 11 (4), 72-83.**
- Deluca, D. (2003). **Teaching the learning disabled.** New Jersey. Prentice Hall.
- Dunn,Carola (2002**). An Investigation of the effect of computer assisted reading instruction versus traditional reading instruction on selected high school freshmen,** dissertation abstracts international, a.62109
- Farrag, A. EL-behary, A. Kandil, M. (2003). "Prevalence of specific reading disability in Egypt". **837_839**

- Kelly, C (2016). **Cognitive deficits in children with specific reading comprehension difficulties.**
- Lerner W.(2000) **Learning Disabilities theories Diagnosis Teaching Strategies**, USA Houghton Mifflin Company, Eight Edi. Math automaticity in learning gandicapped children: the role of computerized drill and practice. **Focus on Exceptional children, 20,2,1-7.**
- Lin, J (2001). A factor Analytic Study of Reading Attitudes in Secondary Agricultural Instruction**, Research in Education, 62(1), 201-228.**
- Mohd.A (2015**). The Use of Graded Reading Materials for Children with Reading Difficulties**. Universiti Kebangsaan, Malaysia.
- Morris, D. (2007). **Diagnosis and Correction of Reading Problems**, Guilford Publications.

الملاحق

ملحق (1): الاستبانة قبل التحكيم

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة حول " **أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس** " استكمالا لمتطلبات نيل الماجستير في المناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

لذا أرجو من حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة بتمعن والتكرم بتحكيمها من حيث انتماء الفقرة لمجالها وسلامة اللغة وصحة التعبير.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ميرا محمد زيد

القسم الأول: البيانات الشخصية

النوع : ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي : ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ (5سنوات – أقل من10 سنوات) ☐

10سنوات فأكثر

القسم الثاني : ويتناول أسباب تدني مستوى القراءة

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي						
1	وجود بعض الأخطاء المطبعية في الكتب					
2	عدم تشكيل بعض الكلمات التي تحتاج إلى ضبط					
3	كثرة استخدام الكلمات الصعبة والغامضة.					
4	القضايا النحوية الموجودة في موضوعات القراءة لم يسبق للطالب دراستها					
5	القضايا البلاغية الموجودة في موضوعات القراءة لم يسبق للطالب دراستها					
6	القضايا الإملائية الموجودة في موضوعات القراءة لم يسبق للطالب دراستها					
7	محتوى القراءة لا يتناسب مع ميول الطلاب وحاجاتهم					
8	محتوى القراءة لا يعمل على ربط فروع اللغة العربية					
9	محتوى القراءة لا يساعد على ربط خبرات التلاميذ السابقة للاستفادة منها					
10	محتوى القراءة لا يسهم في تنمية المواهب الأدبية للطلبة					
المجال الثاني : أسباب تتعلق بطرائق التدريس						

11	عدم قراءة الدرس قراءة معبرة وممثلة للمعنى.					
12	عدم توضيح بعض الأفكار والمعاني الصعبة.					
13	لا توجد فرصة للمناقشة والحوار وابداء الرأي					
14	يتم التركيز في القراءة على عدد معين من الطلبة.					
15	لا ينوع المعلم أساليب تدريس القراءة					
16	لا تساعد دروس القراءة على تنمية القدرة على التعبير وطلاقة اللسان لدى الطالب					
17	قلة استخدام وسائل وأساليب تدريس مناسبة تشجع الطالب على المشاركة					
18	تدني ربط دروس القراءة بالحياة اليومية للطلبة.					
19	اختلاف لغة الشرح (العامية) عن لغة الكتاب (الفصحى)					
20	تدني كفاءة بعض معلمي اللغة العربية					
21	عدم تنويع الانشطة التعليمية داخل الصف وخارجه					
22	قلة التفاعل بين المعلم والطلبة.					
23	عدم تصحيح الأخطاء العامة للطلبة على اللوح					
24	ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف.					
المجال الثالث : أسباب تتعلق بأساليب التقويم						
25	عدم استخدام أساليب التقويم المستمر أثناء الحصة					
26	تركيز أساليب التقويم على الحفظ والاستظهار					
27	صعوبة صياغة عبارات بعض الاسئلة					
28	عدم تنوع الاسئلة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
29	لا تُوظف نتائج التقويم لتشخيص جوانب القوة أو الضعف لدى الطلبة					
30	لا تتم الإشارة إلى الأخطاء المتكررة لدى الطلبة.					
31	لا يتم التقويم الا في نهاية الدرس					

المجال الرابع : أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه						
32	الشعور بعدم الثقة بالنفس					
33	عدم مشاركة الطالب في الدرس					
34	عدم التركيز على الشرح					
35	عدم المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية					
36	وجود صعوبة في استيعاب بعض الأفكار وقراءتها					
37	وجود صعوبة في استيعاب بعض الكلمات وتحليلها.					
38	عدم مساعدة الأسرة للطالب في الدراسة					
39	كثرة عدد الطلبة في الصف لا يساعد على الفهم والاستيعاب.					
40	الشعور بأن مستوى أداء الطلبة في اللغة العربية منخفض بشكل عام					

ملحق :(2) أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل	التخصص
1	د.أحمد عوض	جامعة النجاح الوطنية	أساليب تدريس لغة إنجليزية
2	د.سائدة عفونة	جامعة النجاح الوطنية	تعلم إلكتروني
3	د.سعيد شواهنة	جامعة النجاح الوطنية	أدب لغة عربية
4	د.سهيل صالحة	جامعة النجاح الوطنية	تعليم رياضيات
5	أ.د عادل الأسطة	جامعة النجاح الوطنية	أدب لغة عربية
6	د.عبد الغني الصيفي	جامعة النجاح الوطنية	أساليب تدريس العلوم
7	د.علي حبايب	جامعة النجاح الوطنية	تعليم القراءة
8	د.كفاح برهم	جامعة النجاح الوطنية	أساليب تدريس لغة إنجليزية
9	د.محمود الشمالي	جامعة النجاح الوطنية	أساليب تدريس علوم

ملحق :(3) الاستبانة بعد التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

حضرة المعلم/ة ..... المحترم/ة.

تقوم الباحثة بدراسة حول "**أسباب تدني مستوى القراءة، ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس** " استكمالا لمتطلبات نيل الماجستير في المناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

لذا أرجو من حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها، علماً بأن استجاباتكم ستُعامل بأمانة وموضوعية ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

ميرا محمد زيد

القسم الأول: البيانات الشخصية

النوع : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ (5سنوات – أقل من10 سنوات) ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

القسم الثاني : أسباب تدني مستوى القراءة

ضع إشارة (X) في المكان الذي يتفق ورأيك :

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: أسباب تتعلق بالمحتوى الدراسي						
1	وجود أخطاء مطبعية في الكتب.					
2	عدم تشكيل بعض الكلمات التي تحتاج إلى ضبط.					
3	كثرة استخدام الكلمات الصعبة والغامضة.					
4	القضايا النحوية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها.					
5	القضايا البلاغية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها					
6	القضايا الإملائية الموجودة في موضوعات القراءة التي لم يسبق للطالب دراستها.					
7	قلة تناسب محتوى القراءة مع ميول الطلبة وحاجاتهم.					
8	قلة ربط محتوى القراءة مع فروع اللغة العربية بعضها ببعض.					
9	محتوى القراءة لا يساعد على ربط خبرات الطلبة السابقة للإفادة منها.					
10	محتوى القراءة لا يسهم في تنمية المواهب					

	الأدبية للطلبة.					
11	المنهاج يعتبر مادة القراءة كغيرها من المواد لا يقرؤها الطلبة إلا للامتحان					
12	المنهاج يركز على القراءة كهدف وليست وسيلة لكسب كل العلوم.					
13	عدم ملاءمة موضوعات القراءة لكل مرحلة عمرية.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الثاني : أسباب تتعلق بطرائق التدريس						
14	عدم قراءة المعلم الدرس قراءة معبرة وممثلة للمعنى.					
15	قلة توضيح المعلم بعض الأفكار والمعاني الصعبة.					
16	عدم إتاحة المعلم فرصة للطلبة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي.					
17	يركز المعلم في القراءة على عدد معين من الطلبة.					
18	لا يساعد تدريس القراءة على تنمية القدرة على التعبير وطلاقة اللسان لدى الطالب.					
19	قلة استخدام المعلم وسائل تعليمية مناسبة تشجع الطالب على المشاركة.					
20	تدني ربط دروس القراءة بالحياة اليومية للطلبة.					
21	اختلاف لغة الشرح (العامية) عن لغة الكتاب (الفصحى).					
22	تدني كفاءة بعض معلمي اللغة العربية.					
23	قلة تنويع الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه.					

24	قلة التفاعل بين المعلم والطلبة.					
25	عدم قيام المعلم بتصحيح الأخطاء العامة للطلبة على السبورة.					
26	ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف.					
27	تدني معرفة المعلم بطرائق التدريس الحديثة والمناسبة في القراءة.					
28	تدني إلمام المعلم بالأصول التربوية الصحيحة لتدريس مادة القراءة.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الثالث : أسباب تتعلق بأساليب التقويم						
29	عدم استخدام المعلم أساليب التقويم المستمر في أثناء الحصة.					
30	تركيز المعلم على أساليب التقويم القائمة على الحفظ والاستظهار.					
31	صعوبة صياغة عبارات بعض الأسئلة.					
32	عدم تنوع الأسئلة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
33	تدني توظيف المعلم لنتائج التقويم في تشخيص جوانب القوة أو الضعف لدى الطلبة.					
34	قلة إشارة المعلم إلى الأخطاء المتكررة لدى الطلبة في القراءة.					
35	اقتصار التقويم على نهاية الدرس.					
36	نظام الامتحانات يؤثر سلبا على القراءة.					
37	اقتصار التقويم على الجانب الكتابي على حساب القراءة الشفهية.					
38	عدم إجراء مسابقات بين الطلبة في القراءة الجهرية.					

المجال الرابع : أسباب تتعلق بأداء الطالب نفسه						
39	شعور الطالب بعدم الثقة بالنفس.					
40	تدني مشاركة الطالب في الدرس.					
41	قلة تركيز الطالب على الشرح.					
42	قلة مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية.					
43	وجود صعوبة في استيعاب بعض الأفكار وقراءتها.					
44	وجود صعوبة في استيعاب بعض الكلمات وتحليلها.					
الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
45	قلة مساعدة الأسرة للطالب في الدراسة.					
46	انطواء الطالب وقلقه وخجله وتردده وعدم إقدامه على القراءة					
47	وجود عيوب جوهرية لدى الطالب في جهاز النطق أو التخلف العقلي.					
48	محدودية قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب.					
49	تدني قدرة الطالب على الربط بين المقروء والمفهوم والمدلول.					
50	تدني قدرة الطالب على ربط القواعد الصرفية والنحوية بالمادة المقروءة.					
51	عدم تقبل مادة القراءة لدى الطالب والاستمتاع فيها.					
52	ضعف المحصول اللغوي لدى الطالب.					

ملحق (4): المقابلة الشفوي للتعريف بالمقابلين

1. علام جميل اشتية، مشرف لغة عربية، 9 سنوات بالتعليم المدرسي، 5 سنوات بالإشراف.
2. محمد عدنان طه، مدير مدرسة ذكور عسكر المجتمعية، 25 سنة في تعليم اللغة العربية.
3. أحمد عفيف الشايب، مشرف لغة عربية، 18 سنة بتدريس اللغة العربية و7سنوات إشراف.
4. إيمان محمد زيدان، مشرفة لغة عربية، 9 سنوات بتدريس اللغة العربية و 16 سنة إشراف.
5. إبراهيم شريف علاونة، مشرف لغة عربية، 11 سنة بتدريس اللغة العربية و18 سنة إشراف.
6. محمود هاني سعادة، مشرف مرحلة أساسية، 12 سنة في التعليم و 13 سنة في الإشراف.
7. وفاء زبادية، مشرفة مرحلة أساسية، 3 سنوات في التعليم و16 سنة بالإشراف.
8. أملات إسماعيل، مشرفة مرحلة أساسية، 5 سنوات في التعليم و 16 سنة بالإشراف.
9. منال المنير، مشرفة مرحلة أساسية، 13سنة في التعليم و1 في الإشراف.

ملحق (5): أسئلة المقابلة

التعريف بالمُقابل... عدد السنوات في تعليم اللغة العربية...الوظيفة....

1. ما أسباب الضعف في القراءة من وجهة نظرك؟
2. كيف يتم تشخيص الضعف القرائي (مقاييس، واختبارات،...)؟
3. ما مقترحات علاج الضعف القرائي لطلاب المرحلة الأساسية؟ (ورشات عمل للمعلمين، وأوراق عمل، وحصص تقوية، وتعليم مساند، والتعاون مع الأهل،...)؟
4. ما المهارات التي ينبغي على الطالب اتقانها لفهم ما يقرأ؟

An-Najah National University

Faculty of Geaduate Studies

The Reasons for the Declining Level of Reading and Suggestions for Solving them from the point View of Teachers and Educational Supervisors in Nablus Governorate

By

Mira Mohammed Ramadan Zeid

Supervisor

Dr. Ali Habayeb

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An Najah National University, Nablus, Palestine.

2016

The Reasons for the Declining Level of Reading and Suggestions for Solving them from the point View of Teachers and Educational Supervisors in Nablus Governorate

By
Mira Mohammed Ramadan Zeid

Supervisor
Dr. Ali Habayeb

Abstract

This study aimed at exploring the main reason behind the decline of the average reading. It aimed at determineg the role of the teachers and supervisors in Nablus schools. consedering these variables such as gender. Qualifications. And experience for appointed teachers about the decline of the total avarage of the student's reading in primery age. to achieve this aims. The researcher used a 52 item questionnaire which was distributed among the sample of the study. The sample which consider (472) teacher's male and female who were randomly chosen. Thr study was acomplishing during the first semester. The quantitative data was collected by conducting interviews with 9 supervisors for Arabic language in Nablus school.

The findings show that...

1. Results indicate a low degree of reading at primary schools was high.and this is because a problematic for appointed students with the percentage of (3.68). with appointed for the content of study with the percentage (3.12) and the reasons of the methods of evaluation of the percentage itself. And was a low for reasons related to the ways of teaching with a percentage (2.93).

2. There are no differences related to percentage between the reasons for the decline of reading at the primary schools from teacher point of view in Nablus region for two reasons either the methods of evaluation or students ' performance. But there are differences related to percentage according to the reasons of the contents of the study. Methods of teaching. The total level for the decline of teachers to preserve male students.
3. There are differences related to percentage between the reasons for the decline of reading from teacher's point of view in nablus region according to qualifications variable. There are reasons related to student's percentage but the difference of the reasons related to content of the study. Methods of teaching. Evaluation. And the total avarage of reading to preserve ma students and more.
4. There are no differences related to percentage (α=0.05) according to the decline of reading at the primary schools from teacher point of view in nablus region according to the experience of variable.
5. According to the interview. It indicates that the decline of students reading from the observations at the class to students ' performance. And the oral tests. So the treatment will be according to the personal differences which occurs when the teacher divided the classroom into harmony groups. To improve them and using an interesting method in teaching to create good students can be understanding what they read.

To shed the light into the results the researcher recommened some recommendation such as to see the parnents of the students regullarly at school th he; p their kids hou they can acquire the primery skills in reading, to hold the oral reading test, and make a good writing test in arabic langauge course to measure their ability in speaking, performance, and ro identify their weakness.